

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثالث ـ العدد الثالث

رجب 1423 هـ – سبتمبر 2002 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربـية – جامعة البحرين – الصخير
ص. ب : 32038
هاتف : 449504 (973+)
فاكس : 499636 (973+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh
مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة شئون مجلس الوزراء والإعلام
MEC 284

ثمن العدد

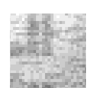
■ البحـــرين دينـار ■ السـعودية 15 ريالاً
■ الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
■ عمـــان ريـال ونصف ■ اليمـن 10 ريالات
■ تونـس دينــار واحد ■ الجـزائر 10 دنانير
■ المغـــرب 15 درهماً ■ ليبيـــا دينــاران
■ مصـــر 10 جنيهـــات ■ ســـوريا 50 ليرة
■ لبنـــان 1500 لـيرة ■ الأردن دينـار واحد
■ السودان 700 جنيه

التـــوزيـــع :



مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع
هاتف : 725111 - 727111 ـ فاكس: 723763 (973+) ـ مملكة البحرين
البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh





تصميم الغــلاف

أنــس الشيـخ

الطبــاعـــة والتنفيـــذ

المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م.

قواعد النشر بالمجلة :

(1) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(2) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(3) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(4) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية : يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية : يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(5) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية Americn Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبلة، فكتور يعقوب. (1990). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (3)**، 19 – 340.

مثال لتوثيق كتاب :

السليطي، مريم وعبدالغني، نوال. (1988). **دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين** (الطبعة الثالثة). المنامة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

(6) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(7) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(8) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(9) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث :

(1) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواش واسعة (2.5 سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(2) يقدم الباحث خطاباً مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

(3) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم عليه.

(4) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث واسم الباحث أو الباحثين وجهة العمل والعنوان ورقم الهاتف ورقم الفاكس أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم. يجب عدم ذكر اسم الباحث أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(5) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (75) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (100) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر لاسم أو لأسماء الباحثين.

(6) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.
(7) إذا استخدم الباحث استبانة أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.
(8) يتعهد الباحث إرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

رئيسة تحرير المجلة الدكتورة هدى حسن الخاجة على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية ــ جامعة البحرين

الصخير ص. ب : 32038

مملكة البحرين

هاتف : 449504 (973+)

فاكس : 449636 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

ثالثاً : نموذج قسيمة الاشتراك في المجلة



(مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية)

تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	4 **د. ب**	8 **د. ب**	12 **د. ب**
الدول العربية	6 **د. ب**	10 **د. ب**	14 **د. ب**
البلاد الأخرى	30 **دولاراً أمريكياً**	50 **دولاراً أمريكياً**	70 **دولاراً أمريكياً**

المؤسسات :	**سنة**	**سنتان**	**سنة**
دول مجلس التعاون الخليجي	10 **د. ب**	20 **د. ب**	30 **د. ب**
البلاد الأخرى	40 **دولاراً أمريكياً**	80 **دولاراً أمريكياً**	120 **دولاراً أمريكياً**

الاسم : .... المهنة : ....

العنوان : ....

....

الهاتف : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين)

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ مملكة البحرين

هاتف: 449504 (973+) ـ فاكس : 449636 (973+) ـ البريد الإلكتروني: .Email: jeps@edu.uob.bh

المحتويات

البــاب الأول

البحـوث العلميـة المحكمـة

إعداد المعلم بجامعة الكويت
الواقــع والمأمـول

د. جاسم يوسف الكندري
عميد كلية التربية – جامعة الكويت

إعــداد المعلــم بجامعـــة الكويــت
الواقـــع والمأمـول

د. جاسم يوسف الكندري
عميد كلية التربية – جامعة الكويت

الملخــــص

إن الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو تقديم رؤية مستقبلية؛ لإعداد المعلم بكلية التربية جامعة الكويت، بغية الوصول إلى جودة أفضل من خلال الإجراءات واللوائح ذات الصلة، فنظام القبول يمثل محوراً رئيساً للاهتمام والبحث من خلال أداة علمية مقننة تقيس الاتجاه نحو المهنة، بالإضافة إلى قياس الاتزان الانفعالي لدى المتقدم للالتحاق بالكلية .

كما تناولت الدراسة نظامي الإعداد التكاملي، والتتابعي مع التأكيد على فاعلية النظام التكاملي بحسبانه النظام الأمثل في الإعداد، مع إعادة النظر في فلسفة الإعداد الحالية، فضلاً عن اقتراح بانتهاج أسلوبين جديدين هما: مشروع التخرج، واختبار للتخرج (كلاهما معا، أو أحدهما على أقل تقدير)، يتعين على الطالب المعلم اجتيازه قبيل التخرج (خلال السنة النهائية)، مع زيادة سنوات الإعداد لتصبح خمس سنوات. بالإضافة إلى ما سبق تطرح الورقة ضرورة إعادة النظر في التربية العملية فلسفة ومحتوى، مع التأكيد على أهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الإشراف عليها. وانتهت الدراسة إلى إبراز أهمية التدريب أثناء الخدمة بهدف المحافظة على النمو المهني للمعلم.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٩/٢٥م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/٢/٥م

A proposed Vision For Teacher Preparation At Kuwait University

Dr. Jasem Y. Al-kandari
Dean of College of Education
Kuwait University

Abstract

The overall objective of this study was to propose a futuristic vision concerning teacher preparation development at the college of Education - Kuwait University, seeking better quality teachers through different procedures and techniques. The admission policy was one concern to be examined including tools measuring students attitudes toward teaching profession, as well as their emotional status (equilibrium). Two main techniques of teacher preparation were discused in this paper: The integrated system and the consecutive system, giving great emphasis to the integrated system as the most effective one in teacher preparation. The Study also indicated that we should review the recent philosophy of teacher preparation. In that context we proposed two techniques: Graduation Project and Exit Exam, to be implemented (both of them, or at last one of them) in an extended 5 year teacher preparation program . Professional development is another dimension we should emphasized as a part of teacher training or practice during his preparation, by increasing the period from one semester to one full academic year in order to enhance this part with a full supervision from faculty members at the college of Education - Kuwait University. Finally as part of the continuous professional development, the study suggested giving more emphasis to in-service training as a part parcel of their preparation, and as a way of upgrading as well as enhancing teacher’s knowledge and skills.
.

إعـداد المعـلم بجامعـة الكويـت
الواقـــع والمأمـــول

د . جاسم يوسف الكندري
عميد كلية التربية – جامعــة الكويت

تمهيـــد

من المسلمات التي تؤكدها كثير من الدراسات والتقارير أن يكون الإنسان في بؤرة كل الجهود الإنمائية ، بوصفه الهدف الأساس لها ، والوسيلة الرئيسة لتحقيقها. وبالتالي فإن «نوعية» هذا الإنسان، بكل جوانبها، تصبح أمراً لا غنى عنه لبلوغ الغايات المرجوة، وعليه يصبح التعليم ضرورة وحقاً وواجباً : ضرورة من ضرورات الأمن القومي ... وحقاً من الحقوق التي تكلفها الدولة لأبنائها .. وواجبا من الواجبات الأساسية التي يتعين على الإنسان أن يسعى إلى الحصول عليه. من هنا تحتل «التربية» ، بمفهومها الشامل ، مكان الصدارة في كافة المجتمعات – متقدمها، ناميها على السواء –، ويصبح المعلم حجر الزاوية في نجاح العملية التربوية، وتحقيق أهدافها المنشودة، ومن ثم فلا عجب أن تحتل قضية «إعداد المعلم» المكانة الكبرى، والأهمية القصوى في الخطاب السياسي، والتربوي والجماهيري .

وإذا كان المعلِّم يمثل «أمَّة في واحد» ، حسب التعبير التربوي البليغ والمحكم ، نظراً لما يضطلع به من أدوار، ووظائف متعددة ومتنوعة في بناء الأمة ، فإن «نوعية» هذا المعلم هي «المفتاح» الذي يضمن للتعليم بلوغ أهدافه ومقاصده ، تأسيساً على المقولة التربوية التي تؤكد أنه «لا يمكن لأيِّ نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه» (Higginson , 1996 : 27). ومع بداية حقبة الثمانينات من القرن العشرين شهدت العديد من الدول تحولاً في اتجاهاتها نحو العملية التعليمية / التعلمية. وبدأ التعليم يتحرك صاعداً في سلم الأولويات الوطنية ليصبح «العنصر الجوهري» في مفهوم جديد للأمن الوطني: ذلك أن تقدم الأمم يقاس بمستوى تعليم أبنائها ، ومن يملك العلم والمعلومات يملك القوة الاقتصادية ، ليصبح السباق الدولي سباقاً تعليمياً في المقام الأوَّل.

لكل هذه الاعتبارات ، فإن قضية «إعداد المعلم» بدأت تحظى باهتمام غير مسبوق، حيث لم تعد شأناً تربوياً قاصراً على المهتمين والمتخصصين بإعداد المعلم فحسب، وإنما تجاوزته لتصبح شأناً عاماً. فلقد أضحى واقع إعداد المعلم بمؤسساته ومعاهده، من أبرز المسائل مثاراً للاهتمام والنقاش حسبما تشير كافة المؤتمـرات، والدراسـات، والمنتديات والتقارير، بدءاً من تقرير بوير (**Boyer, 1983**) وحتى تقرير **ملامسة المستقبل سنة ١٩٩٩**. وليس من قبيل المصادفة أن تُعقد حلقة نقاشية ضمَّت ستة وثلاثين عضواً من رؤساء الجامعات، ومن المتخصصين في شئون التربية بالولايات المتحدة الأمريكية ، حيث انتهى المتناقشون إلى إصدار التقرير الموسوم **ملامسة المستقبل: تغيير الطريقـة التي نعُّد بها المعلميـن، (Cooper , 1999)** والذي انتقد بشدَّة كليات التربية في الجامعات الكبرى لما تفرزه من معلمين لم يتلقوا مقررات علمية متينة ، الأمر الذي يتطلب ضرورة إعادة النظر في برامـج إعـداد المعلم. كما أشار التقرير المبدئي لرابطة المعلمين الأمريكية سنة ١٩٩٣ المشار إليه في كوبر (Cooper, 1994) إلى ضرورة بذل جهود إيجابية ومهمة للارتقاء بإعداد المعلم، والارتقاء بمهنة التعليم، منتقداً واقع إعداد المعلم الذي لا يرقى إلى الصورة المنشودة. يضاف إلـى ذلك ، وجود اعتقاد راسخ – تدعمه دراسة أجريت على المستوى الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية – أن كليات إعداد المعلم (ومن ثم مهنة التعليم) تجتذب الطلبـة الضعــاف أكاديميــاً ممـن لا تتوافـر لديهـم فرص مهنيـة أخرى (Cyphert & Ryan , 1984).

وتأسيساً على ما تقدم، ازداد الاهتمام العالمي بمؤسسات إعداد المعلم، وتطوير أهدافها، وبرامجها ، وطرائقها، لتتواكب مع الوظائف الجديدة لمعلمي المستقبل ، وازدادت الدعوات التي تؤكد جعل التعليم مهنة بوصفه الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره التعليم .

وعلى المستوى العربي ، فإن ثمة قضية جديرة بالإثبات والتحرير نابعة من خلال متابعة أدبيات البحث التربوي، وأعمال المؤتمرات، والحلقات النقاشية، وتتمثل هذه في تطوير برامج إعداد المعلم، وتحديثها؛ لتواكب الاتجاهات والتطورات الحديثة في نظم إعداد المعلم والمستجدات العلمية التي تؤكد وجوب إعداد نوعية من المتعلمين تملك القدرة على التعلم مدى الحياة ، وتطوير معارفها ومهاراتها استثماراً لذلك «الكنز المكنون» داخلها ، وإعداد هذه النوعية المنشودة من الخريجين يستحيل أن يتحقق في ظل نظام تعليمي تقليدي يعتمد التلقين، واسترجاع المعلومات، وتكون وظيفة المعلم الرئيسة فيه تقديم المعارف الجاهزة (انظر : عبد الجواد ومتولي ، ١٩٩٣).

ويتزامن التوجه نحو تطوير برامج إعداد المعلم وتحديثها مع شيوع فكرة مهيمنة على الخطاب العام في البلدان العربية مفادها : أن هناك ضعفاً عاماً في مخرجات التعليم في كل مراحله التعليمية ناتج من ضعف مستوى المعلم الأكاديمي والفني، وتدني الرضا المهني لديه وشيوع فكرة أن التعليم مهنة من لا مهنة له. ومثل هذه الأفكار تمثل نوعاً من الضغط على القائمين على أمر إعداد المعلم ، لإعادة النظر في إستراتيجياته، وإجراءاته بهدف الارتقاء بمستوى المعلم العربي، وإصلاح عملية التعليم.

ومن هذا المنطلق ، فقد بادرت كلية التربية بجامعة الكويت إلى تبني فكرة إجراء دراسة علمية؛ لتقويم مخرجات كلية التربية (يناير ١٩٩٩). وتشكل لهذا الغرض فريق بحثي من أعضاء هيئة التدريس بالكلية امتد عمله على مدار عامين كاملين ، وانتهت هذه الدراسة إلى نتائج من أبرزهـا :

١– أن الأداء الفعلي للمعلم، وتعامله مع الطلبة، وقيامه بأدواره الإدارية، يتأثر بمتغيرات متعددة يأتي في مقدمتها مطالب المسئولين بالميدان، يليها النماذج المتوافرة (أنماط المعلمين بالمدرسة)، ثم جهة التخرج .

٢– أن معرفة المعلم أدواره التعليمية تنمو من خلال توجيه المسئولين بالمدرسة ، ويتأثر هذا النمو بنوع التوجيه الذي يتلقاه المعلم ، وكلما كانت تلك التوجيهات إيجابية نما المعلم والعكس صحيح . وبناء عليه ، فإن معرفة المعلم بعمليات التدريس – كما تشير نتائج الدراسة – تتأثر «سلباً» بما يفرضه عليه المسئولون من توجيهات ، الأمر الذي يظهر بوضوح وجود ثمة تعارض بين معرفة المعلم بعمليات التدريس ومعرفة المسئولين بذلك .

وبناءً على ما تقدم، فإن مراجعة نظام إعداد المعلم بجامعة الكويت بهدف تطويره وتحديثه، وتجويده، يُعد فرضا، وواجباً وطنياً لما يتضمنه من تأثير مباشر في مستقبل الكويت. وهذا يبرر تقديم هذه الرؤية المستقبلية لتطوير إعداد المعلم بجامعة الكويت .

ويمكن صياغة المشكلة في التساؤل الآتي :

ما الملامح العامة التي يمكن تحديدها في رؤية مستقبلية لتطوير إعداد المعلم بجامعة الكويت بما يضمن تحقيق جودة إعداد هذا المعلم ؟

وللإجابة عن التساؤل السابق فإن إطار هذه الرؤية سيتحدد في الآتي :–

أولاً : عملية اختيار المعلم

ثانياً : نظام إعداد المعلم وبرامجه .

ثالثاً : المدة الزمنية المحددة لإعداد المعلم .

رابعاً : تدريب المعلم أثناء الخدمة .

وفيما يلي عرض لهذه الرؤية :

أولاً: عملية اختيار المعلم

تشير أدبيات التربية إلى أن «إعداد المعلم» يمثل منظومة متكاملة من العناصر يتعين أن تحظى بالقدر نفسه من العناية والاهتمام عند وضع أي تصور لتطوير إعداد المعلم . في هذا السياق يؤكد تامبو(Tambo , 2001) أن هناك ثلاثة عناصر رئيسة تلعب دوراً كبيراً في إعداد معلم المستقبل، وهذه العناصر هي، أولاً : حسن اختيار المعلم، وانتقائه بالاستناد على معايير معينة، كمعدل التعليم الثانوي، والمقابلة الشخصية، واختبارات للقبول، والكشف الطبي، بالإضافة إلى الكشف عن درجة الانتماء إلى المهنة، ومهارات النمو المهني، والجانب الفني، والعلمي للطالب المعلم. كما أن الترخيص لمزاولة المهنة لتأكيد النمو المهني للمعلم وضمان استمرار التعليم المستمر من الأمور اللازمة أيضاً (*)

ونقطة البداية في أي برنامج لإعداد المعلم هي وضع خطة عمل سليمة لاختيار المعلمين الممتازين إذ إن ذلك يمثل أهم إستراتيجية تكفل للتربية تحقيق أهدافها . وفي هذا الصدد ، فإن الرؤية المستقبلية تؤكد الجوانب التالية :

١– **الانتقائية** : إن اختيار المعلم يجب أن يخضع لعملية انتقائية ذات ضوابط ومعايير دقيقة. ويتوجب إعادة النظر في قواعد القبول المعمول بها حاليا؛ إذ ليس من المعقول أن نؤسس لتربية سليمة في الوقت الذي نتهاون فيه في عملية انتقاء المعلم.

ومن المتفق عليه ، توافر صفات شخصية في هذا المعلم ، جسمية ، وعقلية ، وانفعالية،

---

* نظراً لأهمية هذا العنصر (الترخيص للمهنة) ، فقد تناوله الباحث في دراسة تحليلية مستقلة هي الآتية: الكندري، جاسم يوسف. (٢٠٠١). «الترخيص لممارسة مهنة التعليم : رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي». المجلة التربوية ، ١٥ (٥٨) .

واجتماعية ، لكن تحديد هذه الصفات، والكشف عنها ستظل مشكلة .

ولعل من أبرز الصفات التي يجب التأكيد على توافرها ، والعمل على كشفها الصفات التي أكدها مايرز و مايرز :- (Myers and Myers , 1995) هي الآتية:

أ- حماس واضح نحو مهنة التعليم .

ب- اتجاهات موجبة.

ج- عقلية علمية متفتحة.

د- مهارات عقلية تسهل عرض الأفكار، وتوصيلها إلى الآخر.

هـ- اهتمام بالآخـر.

و- قدرة على التعامل مع الآخر.

ومن أجل التحقق من توافر تلك الصفات في المعلم ، يجب الأخذ بالآتي :

أ- الاستعانة بالاختبارات والمقاييس «المقننة» للكشف عن استعدادات المتقدم وميوله.

ب- الأخذ بفكرة «**الكشف الطبي**» للتأكد من لياقة المتقدم للعمل بمهنة التعليم ، وتحديد الشروط الطبية اللازمة لذلك .

ج- التوجيه الدقيق في اختيار مادة التخصص بما يتناسب مع استعدادات المتقدم وميوله.

وفي الوقت الحالي تطبق كلية التربية بجامعة الكويت في عملية اختيار المعلمين، وانتقائهم الأدوات الثلاث التالية :-

الأداة الأولى: استمارة المقابلة الشخصية :

وتهدف إلى جمع معلومات عن مظهر الطالب، وحواسه، وقدرته على التعبير اللغوي، وتتكون من ثلاثة أجزاء :

الأول : البيانات العامة للطالب، والمدرسة التي تخرج فيها، والمنطقة التعليمية، والمعدل التراكمي، ورغبات الالتحاق بشعب الكلية .

الثاني : المظهر العام والحواس (السمع، والبصر، والنطق) وهي الأكثر أهمية في لياقة الطالب للكلية .

الثالث : الرغبة في المهنة، والقدرة على التعبير اللغوي من خلال الثقافة العامة للطالب، والشعبة التي يرغب فيها .

الأداة الثانية : مقياس الاتزان الانفعالي :

ويهدف إلى معرفة مستوى الثبات، أو الاستثارة الانفعالية للطالب ، وهو يتكون من ٢٠ عبارة من نوع «ليكرت» ، وتقيس بعض الخصائص الانفعالية . والعبارات بعضها موجب والبعض الآخر سالب ، وتدل الدرجة المرتفعة (حسب مفتاح التصحيح) على عدم الاتزان الانفعالي ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الثبات والاتزان الانفعالي .

الأداة الثالثة : مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس :

يهتم المقياس بالتعرف على موقف الطالب من مهنة التعليم، وسلوكيات المعلم، والرغبة في العطاء والمساعدة ، ويتكون المقياس من٢٠ عبارة من نوع «ليكرت» وتدل الدرجة المرتفعة (حسب مفتاح التصحيح) على اتجاه موجب نحو مهنة التعليم، والدرجة المنخفضة تدل على اتجاه سالب نحو المهنة .

إلا أن كلية التربية بجامعة الكويت قد تبنت مشروعاً متكاملاً لانتقاء الطلبة واختيارهم، سيبدأ تطبيقه ابتداء من العام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ، وفيما يلي عرض موجز لهذا المشروع :

مشروع مقترح لانتقاء الطلبة واختيارهم بكلية التربية في جامعة الكويت.

الفكرة العامة التي يستند إليها المشروع :

لقد أصبح مألوفا في معظم دول العالم قيام الجامعات بانتقاء طلابها من بين الحاصلين على شهادة إتمام دراسة المرحلة الثانوية. حيث تجري تلك الجامعات اختبارات للقبول تركز على متطلبات أساسية وضرورية للنجاح في الدراسة الجامعية. وتعرف هذه الاختبارات باسم اختبارات الاستعداد للدراسة الجامعية. وحيث إن كل كلية تركز على تخصص معين فإنها تشترط حصول المتقدم على درجة محددة في اختبار الاستعداد؛ ليتمكن من الالتحاق بها . ونظرا لاختلاف طبيعة الدراسة في الكليات المختلفة ، فقد أدى ذلك ببعض الكليات إلى وضع شروط خاصة بها . وتعتمد هذه الشروط الخاصة على متطلبات ضرورية للنجاح في الدراسة والعمل بعد التخرج ، ومن أمثلة ذلك الكليات العسكرية ، والشرطية ، والتربية

الرياضية ، والموسيقية ، والفنية ، وغيرها من الكليات . ويعني ذلك أن الشروط الخاصة بهذه الكليات تعتمد على طبيعة الدراسة بها، وعلى نتائج تحليل العمل، أو المهنة ومتطلبات النجاح فيها .

وإذا كانت الجامعات تجري اختبارات قبول للطلبة في الاستعداد للدراسة الجامعية، أو في مجالات دراسية معينة، مثل: اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، والرياضيات، وغيرها؛ وتستخدم درجات هذه الاختبارات في قبول طلبتها بالكليات المختلفة، وإذا كان ذلك مناسبا لدراسة التخصصات العلمية، والهندسية ، إلا أنه غير كاف للدراسة في كلية التربية. ويرجع ذلك إلى عدة أمور أهمها: تعدد التخصصات في كلية التربية، وتعدد نوعية المتعلمين الذين سيتعامل معهم المتعلم، وضرورة توافر خصائص معينة لدى الطلبة المعلمين، والتي يمكن صقلها وتنميتها من خلال برامج الإعداد التربوي. وبناءً على ذلك فإن التركيز على التخصص فقط لا يضمن نجاح المعلم في عمله، كما أن التركيز على الإعداد التربوي بمفرده لا يضمن أيضا نجاح المعلم في عمله، وفي كثير من الحالات كما هو الحال في الجامعة، ترجع نتائج الطلبة إلى مستويات الطلبة وإمكاناتهم ، وليس إلى استعدادات المعلم وكفاياته، مع أنه أحد الأطراف المسئولة عن تلك النتائج .

وتستخدم كليات التربية أساليب وشروط مختلفة لقبول طلبتها، ويعتمد ذلك على كل من : تحليل المهنة ومتطلباتها، وخصائص المعلم الناجح، والدراسات التي أجريت في المجال. فقد أثبتت البحوث أنه يشترط في المعلم الجيد التمتع بقدرات معرفية (في تخصصه)، وقدرات لغوية، ومهارات اجتماعية، وسمات شخصية معينة، مثل: السيطرة، وتحمل المسئولية، والاتزان الانفعالي والاجتماعي، والقيادة، والتعاون، والثقة بالنفس، والمرونة والتواصل، والموضوعية، وأخلاقيات المهنة.

وتوصلت بحوث أخرى إلى ضرورة توافر ثلاثة جوانب هي: جانب معرفة التخصص، وجانب انفعالي (القيادة، والجدية، واتساق السلوك)، وجانب اجتماعي (المرونة والتواصل، والتعاون، والموضوعية، والعلاقات الاجتماعية). بينما تركز نتائج بحوث أخرى على ضرورة توافر الذكاء الاجتماعي ، والمبادأة ، وروح الدعابة ، والقدرة على اتخاذ القرار ، والاتجاه نحو مهنة التعليم ، فضلا عن التخصص، والمظهر العام، والخلو من العيوب الجسمية والحسية.

وتصف إحدى الدراسات إجراءات القبول المعمول بها في اليابان (الدمنهوري ونصر ، ٢٠٠٠) التي تهتم اهتماماً كبيراً بحسن اختيار الطلاب الراغبين في الالتحاق بكلية التربية ، فتحدد اختبارات مقننة هدفها توحيد، أو تقريب مستوى المقبولين بين الكليات. ويعدّ النجاح في هذه الاختبارات هو في الغالب المعيار الوحيد للقبول بالجامعات. ومن أهم اختبارات القبول بكليات التربية اليابانيـة ما يأتي :

- اختبارات القبول التحصيلية القومية العامة .
- اختبارات القبول الخاصة بكلية التربية .
- المقابلات الشخصية .
- اختبارات المهارات العملية .
- اختبارات المقال .
- اختبارات الدقة .

وبناء على ما سبق أمكن اقتراح التصور التالي لاختبارات القبول بكلية التربية في جامعة الكويت، ضمن ثلاثة محاور أساسية هي :

محور المتطلبات الأساسية: ويقاس باختبار الاستعداد العام للدراسة الجامعية، ويركز على قدرات الفهم، والاستدلال (اللفظي والكمي). وقد يتبعها اختبارات استعدادات خاصة في مجالات: اللغة العربية ، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والبيولوجي.

محور المتطلبات الشخصية الاجتماعية: ويقاس باختبارات نفسية لقياس سمات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والاتجاه نحو مهنة التعليم.

محور المتطلبات النوعية: ويقاس بإجراء مقابلات بشأن المظهر العام، والخلو من المعوّقات الجسمية، والحسية، واللازمات العصبية، والقدرة على المناقشة والحوار ، والثقافة العامة .

ويتطلب هذا التصور وضع اختبارات مختلفة وتجريبها، وتعديلها، وحساب خصائصها السيكومترية ، والتأكد من صلاحيتها قبل استخدامها في قبول طلبة كلية التربية.

نظام إعداد المعلم

تتوقف نوعية المعلم على نوعية ما حصل عليه من إعداد وتدريب، كما تتوقف فاعلية التعليم إلى حد كبير على فاعلية المعلم، ومن ثم على إعداده. وتسير عملية إعداد المعلم في

كل دول العالم وفقا لنظامين شائعين هما:

النظام الأول: النظام التكاملي (Integrated System)

وفيه يدرس الطالب المعلم المواد التخصصية جنبا إلى جنب مع المواد المهنية ، حيث يكون التركيز على «تمهين» كل ما يتعلمه الطالب .

النظام الثاني: النظام التتابعي (Consecutive System)

وفيه يتخصص الطالب في ميدان من ميادين المعرفة خلال دراسته الجامعية ؛ ليلتحق عقب حصوله على الدرجة الجامعية الأولى بمؤسسة لإعداد المعلم تتولى أمر إعداده المهني ، الأمر الذي تصبح فيه مسألة «الارتباط والتكامل» بين الإعدادين التخصصي، والمهني محل شك وريبة ، فضلا عن كونه لا يتلاءم مع الدعاوى المعاصرة بالتأكيد على حتمية تمهين التعليم ، Cambier) المشار إليه في حمود ١٩٩٨) ، ومن ثم فإن النظام التكاملي يعد النظام الأمثل للإعداد شريطة تطبيقه بالشكل المنشود.

وفي كلية التربية بجامعة الكويت يسير نظام الإعداد وفق النظام التكاملي ، حيث يتضمن البرنامج أربعة مكونات هي :

المكون الأول: التخصص العلمي : وفيه يكون التركيز على مادة بعينها، أو مجموعة مواد متجانسة، أو متقاربة سيقوم المعلم بتدريسها في المستقبل .

المكون الثاني: المواد المهنية: وتشمل دراسة مجموعة من المواد التربوية والنفسية التي تكسب الطالب المعلم القدرة على فهم بيئة التعلم – داخل المدرسة وخارجها – ومعرفة وفهم الأدوار المتوقعة منه، وكيفية الاضطلاع بها بكفاءة واقتدار.

المكون الثالث: الثقافة العامة: وتضم بعض المـواد التي تتيح للطالب المعلم تفتحا ذهنيا، وتبصرا يفوق حدود التخصص الدقيق .

المكون الرابع: التربية العملية : حيث يتـاح للطـالب المعلـم ممارسة العملية التعليمية؛ ليتحقق بذلك الالتحام المنشود بين النظرية، والتطبيق في عمله.

وأبرز الملاحظات التي يمكن إثارتها حول «واقع» النظام المعمول به في كلية التربية جامعة الكويت، والتي في إثباتها، والوقوف عليها ما يمثل مدخلا صحيحا للتفكير في تطوير إعداد المعلم ، تتمثل فيما يلي :

أ- يتعين الاعتراف – بداية –أن النظام المطبق حاليا ليس تكامليا بالمعنى الحقيقي للتكامل، فالطالب يدرس «مكونات» البرنامج (المشار إليها سابقا) دون «ارتباط» يذكر فيما بينها، لا من حيث الأهداف، ولا من حيث المحتوى، وذلك بسبب غيـاب التنسيـق «**الحقيقي والفعال**» الذي يحقق التكامل المنشود .

ب- ثمة إشكالية «**مركبة**» تتصل بمكون التخصص العلمي: فمن ناحية نلاحظ أن الطالب المعلم يدرس عدداً من المقررات لا تتكافأ، ولا تتطابق مع ما يدرسه أقرانهم في كليات العلوم، والآداب، والشريعة، بل إن ما يدرسونه يعد نوعا من «**الاجتزاء**» ، الأمر الذي يجعل الإعداد التخصصي لطلبة كلية التربية «**منقوصا، أو مبتسرا**» على أقل تقدير .

ومن ناحية ثانية – وهذا أمر خطير – فإن ما يقدم للطالب المعلم من محتوى ، هو ذات المحتوى الذي يقدم لأقرانه في الكليات السابقة **دون أن يطوع المحتوى وأساليب التدريس حسب طبيعة وأهداف الطالب المعلم** ، الأمر الذي يعني الغياب – أو قل الإغفال – الكامل للجانب «التمهيني» فيما يدرس من مقررات. هذا البعد يمثل نقطة الضعف الجوهرية في النظام التتابعي، وهو أيضا ما يغلب الأخذ بالنظام التكاملي.

ج- يعاني الجانب المهني (المواد التربوية، و النفسية) من بعض المثالب لعل أبرزها : إغراق بعض المواد في التنظير دون الربط بما يجري داخل الفصل ، والتداخل والتكرار– غير المبرر – بين بعض المقررات، والنمطية وعدم التجديد والتطوير في كل من المحتوى وأساليب التدريس والتقويم ، فضلا عن وجود انطباع لدى الطلبة ببساطة محتوى بعض المواد ، وبسهولة الحصول على تقديرات مرتفعة . وبعبارة أخرى ، يمكن القول : إن «**التكامل**» بين المواد التربوية، والنفسية يحتاج إلى مراجعة وضبط.

د- أن التربية العملية تغلب عليها الشكلية في الإجراءات ، فضلاً عن تنوع الإشراف، واختلاف معايير التقويم ، الأمر الذي يؤثر في إنتاجيتها . كما أن شيوع ظاهرة «**التضخم**» في تقديرات الطلبة بما لا يعكس المهارات التدريسية الحقيقية لديهم، يكرس لدى الطالب المعلم مفهوماً مغلوطاً عن مهنة التعليم .

وتأسيساً على كل ما تقدم ، فإنه يمكن إبراز «**التصورات**» الآتية التي تمثل منطلقاً للنظر والتفكير في تطوير هذا الجانب من جوانب إعداد المعلم :

١- التأكيد على ضرورة الاستمرار في تبني أسلوب «**النظام التكاملي**»، مع ضرورة تحقيق التنسيق «**الحقيقي**» بين مكونات البرنامج الأربعة، فضلاً عن التنسيق الداخلي في مكوني التخصص العلمي، والمواد المهنية بما يكفل تلافي المثالب الموجودة حالياً. ولتحقيق ذلك يقترح الآتي :

أ- إجراء مراجعة لأهداف المقررات الدراسية، ومحتواها في ضوء طبيعة وأهداف إعداد المعلم، وأهدافه والأدوار المتوقعة منه .

ب- تشكيل لجان علمية من أعضاء هيئة التدريس في كل من التخصصات العلمية والمواد المهنية بهدف البحث في شكل التنسيق المطلوب بين المكونات المختلفة وكيفية تنفيذه، بما يكفل تحقيق جعل التعليم مهنة ، في كامل مكونات البرنامج.

ج- أن يضاف إلى برنامج الإعداد مواد وموضوعات حديثة تسهم في أن يكون «معلم المستقبل» متمكناً من توظيف الحاسب الآلي، وتكنولوجيا المعلومات، وتنمية الإبداع، والإرشاد والتوجيه ، والتربية الصحية، والتربية البيئية، والتربية الخاصة، واللغة الإنجليزية... إلى غير ذلك من المجالات الحيوية التي تفرضها طبيعة العصر، وتحولاته المتسارعة.

د- إعطاء اهتمام متزايد، من خلال كل المواد الدراسية، نحو تنمية روح التجريب لدى الطالب المعلم، وتدريبه على مهارات البحث العلمي، واستخدام المعرفة المتاحة وتوظيفها، والقدرة على تنمية معارفه، وتجديدها، وتحديثها بصورة مستمرة، ومتابعة كل ما هو جديد في مجال تخصصه ومهنته، والقدرة على الوصول إلى المعارف الجديدة واختيارها ومعالجتها واستخدامها.

هـ- أما فيما يتعلق بتنظيم التربية العملية ، فإن الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع ، والتجارب والاتجاهات العالمية التي يكمن الإفادة منها تؤكد - في مجملها- الأفكار التالية :

١- إطالة المدة التي يقضيها الطالب المعلم في التربية العملية (ألا تقل عن عام كامل على الأقل) ، من منطلق أنه كلما قضى المعلم وقتاً كافياً في التدريب فإن ذلك سوف يمكنه من ممارسة عمله بشكل مناسب (Board , 1986 Holmes Group Executive) .

٢- تفرغ الطالب تفرغاً تاماً ولمدة كافية يقضيها في المدارس يتحمل خلالها مسئولية التدريس بشكل كامل، ويشارك في جميع الأنشطة المدرسية.

٣- تنويع الأنشطة التي يقوم بها الطالب المعلم بحيث تشمل :

- مرحلة المشاهدة لما يجري داخل المدرسة، ويقترح لها ما مجموعه [60] ساعة في فصل دراسي واحد.
- مرحلة التطبيق الجزئي، وتستمر لمدة فصل دراسي، يقضي الطالب المعلم خلاله من يوم إلى يومين أسبوعياً بالمدرسة .
- مرحلة التربية العملية المتصلة (الإقامة internship) وتكون لمدة فصل دراسي كامل بواقع خمسة أيام في الأسبوع .

٤- التدقيق في اختيار المشرفين ممن تتوافر فيهم الخصائص الشخصية والخبرات الميدانية، فضلاً عن التميز الأكاديمي. ويقترح تعيين مشرف مقيم من أعضاء هيئة التدريس بالكلية في كل مدرسة، لمتابعة المتدربين والتنسيق بين المدرسة والكلية . علماً بأن هذا المعيار كان مطبقا إلا أنه ألغي منذ ٦ سنوات دون مبرر كاف .

٥- التدقيق في اختيار المدارس المتعاونة في ضوء معايير مثل : الموقع- توافر التجهيزات- توافر المعلمين الأكفاء- تميز الإدارة ... إلى غير ذلك من المعايير.

كما أنه من المهم تبني فلسفة جديدة للتربية العملية، فضلاً عن انتهاج أساليب وإجراءات جديدة . وقد يكون مشروع التقويم الشامل لبرامج الكلية المزمع بدايته في الفصل الدراسي الأول (سبتمبر ٢٠٠٢) البداية العلمية، لتحقيق التطوير المنشود .

مدّة برنامج الإعداد

تختلف المدة التي يقضيها الطالب المعلم في كليات الإعداد من دولة إلى أخرى، حيث تتراوح بين ٣ – ٧ سنوات. وإذا كانت مدة الدراسة في معظم الدول أربع سنوات، إلا أن هناك اتجاها متنامياً لتمديد سنوات الإعداد لتصبح خمس سنوات على أقل تقدير. ويكفي للتدليل على «قوة» هذا التوجه الإشارة إلى أن أكثر من ٣٠٠ مؤسسة لإعداد المعلم في الولايات المتحدة [على سبيل المثال] قد عمدت خلال السنوات الماضية إلى إضافة عام خامس، وأحيانا سادس إلى برنامج الإعداد للحصول على الدرجة الجامعية الأولى. لقد أشار سورز و سورز (Soares & Soares ,1999) في دراستهما بعنوان «التعليم في الألفية الجديدة» إلى ضرورة التفكير الجدي في تمديد برنامج إعداد المعلم، ليصبح ست سنوات بهدف إعداد نوعية جديدة من المعلمين لعصر معلوماتي تكنولوجي جديد، مع ضرورة التركيز على وجود إدارة تربوية قادرة على قيادة المدارس وتوجيه المعلمين .

وتجدر الإشارة إلى أن مسألة تمديد الدراسة بمؤسسات إعداد المعلم قد حظيت باهتمام العديد من الدراسات، خاصة ما يتعلق بمقارنة خريجي نظام خمس السنوات بأقرانهم من خريجي البرامج التقليدية ذات أربع السنوات. ولعله من المفيد هنا إيراد بعض من نتائج تلك الدراسات (Andrew , 1990)، المتمثلة في الآتي :

١– أن البرامج الموسعة [ذات خمس السنوات] تجذب نوعية من الطلبة المتميزين.

٢– أن نظام الإعداد في البرامج الموسعة يزيد من كفاءة ما يتعلمه الطالب المعلم عن مهنة التعليم، وكيفية الاضطلاع بها.

٣– أن خريجي البرامج الموسعة أعلى قابلية للاستمرار في مهنة التعليم من أقرانهم من خريجي البرامج التقليدية من ذات مؤسسة الإعداد.

٤– أن خريجي البرامج الموسعة أكثر شعوراً بالرضا المهني من أقرانهم من خريجي البرامج التقليدية من ذات مؤسسة الإعداد.

وعليه، فلقد أضحت البرامج الموسعة (ذات خمس السنوات) تمثل نموذجاً للحد الأدنى، لإعداد المعلم الكفء، لما أفرزته من خريجين رفيعي المستوى أكاديميا، فضلاً عن تأهيلهم بشكل متميز لمهنة التعليم.

لكل هذه الاعتبارات، فإن تصور تمديد الدراسة الجامعية الأولى من أربع سنوات إلى خمس سنوات حسب النظام التكاملي المعمول به في كلية التربية جامعة الكويت، يعد أمراً يستحق النظر والدراسة المتعمقة، لما سوف يوفره من وقت إضافي، يمكن أن يسهم في تحقيق الآتي :

- بلوغ الطالب المعلم مستوى أعلى من التمكن في مادة تخصصه، فضلاً عن إضافة مواد جديدة كما سبقت الإشارة.
- تعميق الجانب التربوي (المهني) وتأصيله في عملية الإعداد وفق المقترحات السابقة.
- إعطاء وقت أطول للتربية العملية، حسب فلسفة جديدة، وإجراءات جديدة كما سبقت الإشارة .

وبالطبع ، فإن تمديد سنوات الدراسة إلى خمس سنوات يحتاج إلى إعادة النظر في الأوزان النسبية التي تعطى لكل مكون من مكونات برنامج الإعداد، ويقترح في هذا الصدد أن يخصص للمقررات التخصصية ٧٠٪ من خطة الدراسة ، على أن تمثل المقررات التربوية بما نسبته ٢٠٪ من الخطة، في حين يفرد الجزء المتبقي 10% [من الخطة] لمواد الثقافة العامة متضمنة متطلبات الجامعة. كما يتعين النظر بعين الاعتبار إلى اتخاذ بعض الإجراءات التشجيعية لجذب أفضل العناصر للالتحاق بكلية التربية، وعليه يقترح احتساب السنة الخامسة من ضمن سنوات الخدمة التي تضاف إلى رصيده بعد التخرج، كما يمكن إعطاء مكافأة شهرية (شبه راتب) طوال العام الخامس من الدراسة.

رابعاً: التدريب أثناء الخدمة

تشير أدبيات التربية إلى أن التدريب أثناء الخدمة لا ينظر إليه بحسبانه أسلوباً لمعالجة أوجه الضعف، أو القصور في الإعداد قبل الخدمة فحسب، وإنما ينظر إليه على أنه جزء من التربية المستمرة للمعلم طيلة ممارسته للمهنة، يتم من خلاله تحديث معارف المعلمين، وصقل خبراتهم، ومهاراتهم المهنية، بهدف جعل التعليم مهنة وتحسين فاعلية العملية التعليمية. وتشير نتائج الأبحاث إلى أنه كلما زاد التدريب الذي يتلقاه المعلم، فإنه سوف يستمر في مزاولة مهنة التعليم لمدة أطول. كما يعد التدريب مفتاحا للنجاح، وبالتحديد لنجاح الأفراد والشركات والمؤسسات ولإجمالى الاقتصاد الوطني (بيل، ١٩٩٧). ويؤكد

كريج وكرافت وبليس (Craig, Kraft, & Plessis, 1998) أن التدريب المستمر للمعلم من شأنه أن يساهم في تغيير سلوكيات الطلاب ومن ثم تطور أدائهم المدرسي ، في حين بيَّن أوبرين (Brien, 2001) التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في نيوزيلندا خلال المدة من ١٩٨٩ – ٢٠٠٠ ، كان له دور حاسم وفاعل في النمو المهني وإعادة التأهيل للمعلمين في نيوزيلندا ، وكان له أثر كبير في زيادة رواتبهم .

وهكذا أصبح التدريب أثناء الخدمة في العديد من الدول منذ منتصف السبعينات من القرن العشرين جزءاً مكملاً ومتكاملاً مع إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة، كما تنامي التوجه بجعل التدريب أثناء الخدمة إلزامياً وشرطاً للترقي الوظيفي، فضلاً عن كونه شرطاً لتجديد الترخيص لممارسة مهنة التعليم.

ولتحقيق مثل هذا التوجه يتعين التنسيق بين كلية التربية ووزارة التربية من أجل تحقيق نوع من «الشراكة» في الإعداد الفعال لمعلمي المستقبل، سواء أكانوا من الطلبة المعلمين أم من المعلمين المؤهلين، بما يتضمنه ذلك من اقتراح باستحداث مدارس للنمو

المهني[Professional Development Schools] تكون بمثابة معامل للتجديد التربوي والتدريب المهني. إن هذا الاقتراح يعكس توجهاً تربوياً عالمياً آخذاً في الانتشار، ويكفي العلم – علي سبيل المثال لا الحصر – بأن جامعة «ترينيتي» بإقليم سان أنطونيو بولاية تكساس الأمريكية قد استحدثت في عام ١٩٩٢ فكرة أطلق عليها «المدارس الذكية» Smart Schools (Koppich , 2000). وبحلول عام ١٩٩٦/٩٥ أصبحت ٩٦ مدرسة من مدارس «سان أنطونيو» أعضاء في الشبكة المعروفة بالمدارس الذكية. والمدرسة الذكية مؤسسة تعليمية تعني بتأهيل «معلم المستقبل» وتدريبه، وتتخذ لها شعاراً يقول: «إن ما نتصوره الآن استثناء، يتعين أن يصبح هو القاعدة» ، ولتحويل هذا الشعار إلى حقيقة فإن هذه المدارس تتبنى فلسفة تقوم على الإشراك الفاعل للتلاميذ في عمليتي التعليم والتعلم، وانتهاج أسلوب فريق العمل من المعلمين والمتعلمين، واستخدام أسلوب التدريس البيني، وتبني أساليب «حديثة وأصيلة» في التقويم .

أما في الكويت فإنه مما يؤسف له أن يكون نصيب المعلمين من التدريب قليلاً للغاية، فقد أشارت إحدى الدراسات (الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٨) إلى أن متوسط عدد الدورات التدريبية للنظار حوالي ١,٢ دورة، أي أقل من دورتين، ولا تختلف

الظاهرة بالنسبة للجنس، ولا المناطق المختلفة، مما يشير إلى الحاجة الشديدة إلى تحديث التأهيل الإداري للنظـار جميعاً .

ووفقاً للميزانية الحالية (١٩٩٩–٢٠٠٠) لتدريب المعلمين فإنها تبلغ ٧٥ ألف دينار، وإذا كان عدد المعلمين قرابة ٢٥ ألف معلم ، فإن نصيب المعلم للتدريب يصبح ثلاثة دنانير سنوياً!! .

وخلاصة القول،فإن ما تقدم يمثل «محاولة » لتناول واقع إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الكويت، بهدف الكشف عما يعانيه من مثالب وإشكاليات. وعليه، فقد أسهم هذا التشخيص في وضع مشروع مقترح، لتطوير إعداد المعلم بجامعة الكويت، الأمر الذي من شأنه – في المحصلة النهائية – الارتقاء بمستوى إعداد المعلم، ومن ثم الارتقاء بمهنة التعليم.

المراجـــع

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية .(١٩٩٨). **مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية**. دولة الكويت.

الدمنهوري، محمد ونصر، محمد .(٢٠٠٠). **تصور مقترح لنظام القبول بكليات التربية في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة:** درسة تحليلية مقارنة. المؤتمر العلمي الثاني، كلية التربية، جامعة أسيوط (١٨-٢٠ أبريل). أسيوط-جمهورية مصر العربية.

العمر، بدر وآخرون .(٢٠٠١). **تقويم مخرجات كلية التربية جامعة الكويت** (مشروع بحثي ممول رقم TT033 إدارة الأبحاث بجامعة الكويت-قيد الطباعة).

بيل، مالكوم .(١٩٩٧). **التدريب الناجح للموظفين**. بيروت: الدار العربية للعلوم.

حمود، رفيقة سليم .(١٩٩٨). **الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم**. دراسة مقدمة إلى اجتماع عمداء كليات التربية ومسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة (قطر، ٢٧-٣٠ سبتمبر).

عبدالجواد، نورالدين محمد ومتولي، مصطفى محمد .(١٩٩٣). **مهنة التعليم في دول الخليج العربية**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

Andrew, M. D. (1990). Differences between gradutes of 4-year and 5-year teacher preparation programs. **Journal of Teacher Education, 41** (2), 45-51.

Boyer, E. L. (1983). **High school: A report on secondary education in America.** New York: Haper & Row.

Cooper, K. J. (1999). College urged to improve teacher training**. The Washington Post, Monday, 25** October, p.A2.

Craig, H. K, R; & Plassis, J. (1998). **Teacher development: Making an impact**. Washington, DC: Would Bank.

Cyphert, F. R. & Ryan, K. A. (1994). Extending initial teacher preparation: Spme issues and answers. **Action in Teacher Education, 6** (1-2), 63-70.

Higginson, F. L. (1996). **Teacher roles and global change.** The 45th Session of the International Conference on Education. (UNESCO Geneva, 30 Sep - 5 Oct).

Holmes Group Executive Board .(1986). **Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group.** East Lansing, MI, U.S.A.

Kaplan, L. (1994, Winter). Teacher certification: Collaborative reform. **The Educationl Forum, 58**, 169-172.

Koppich, J. E. (2000). Trinity University: Preparing teachers for tomorrow's schools. In L. D. Hammond, (ediror). **Studies of Excellence in Teacher Education: Preparation in a Five-year program.** New York: AACTE Publications.

Meyers, C. B., & Meyers, L. (1995). **The professional educator: A new interoduction to teaching and schools.** Belmont, CA. : Wadsworth Publishing Co.

O'Brien, B. (2001). **Teacher refresher courses in a decade of reform: In-service training in New Zeeland 1989-2000:** Paper Presented at the 21st International Seminar for Teacher Education. College of Education, Kuwait University (10016 February).

Soares, L. M., & Soares, A. T. (1999). **Teahcing in the millennium.** Paper presented at the Summer Meeting of the Association of Teacher Educators. San Antonio, TX.

Tambo, L. (2001). **Preparing better teahcer: Cocepts, rational & program orientation.** Paper presented at the 21st International Seminar for Teacher Education. College of Education, Kuwait University 10 -16 February).

دور الإدارة المدرسية في إدارة الوقت في مدارس محافظة إربد / الأردن

إعـــداد

د. خليفة مصطفى أبو عاشور
قسم الإدارة وأصول التربية
كلية التربية والفنون – جامعة اليرموك
إربد – الأردن

المعتصم بالله سليمان الجوارنة
قسم الإدارة وأصول التربية
كلية التربية والفنون – جامعة اليرموك
إربد – الأردن

دور الإدارة المدرسية في إدارة الوقت في مدارس محافظة إربد / الأردن

الدكتور/ خليفة مصطفى أبو عاشور
قسم الإدارة وأصول التربية
كلية التربية والفنون – جامعة اليرموك
إربد – الأردن

المعتصم بالله سليمان الحوارنـه
قسم الإدارة وأصول التربية
كلية التربية والفنون – جامعة اليرموك
إربد – الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الأساسية ومديراتها في محافظة إربد ومدى تأثير كل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، والوقت في العمل الرسمي، وذلك من خلال طرح السؤالين التاليين:

- ما الوقت الذي يقضيه مديرو المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة إربد لأداء المهام والأعمال الموكلة إليهم؟
- هل يختلف إدارة الوقت لإنجاز المهمات والأنشطة المختلفة عند المديرين والمديرات باختلاف الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مدير ومديرة من أصل (٢٦٩). وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك اهتماماً كبيراً بين المديرين في المدارس الأساسية في محافظة إربد لإدارة الوقت إلا أن هناك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات، الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/١٠/١م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/٣/٢م

The Role of School Administration on Time Management in School in Irbid Governerate

Dr. Khaleefah M. Abu-Ashour
Department of Administration and Educational Foundation
College of Education and Fine Arts
Irbid - Jordan

Dr. Al-Muatasem-Billah S. Al-Jawarneh
Department of Administration and Educational Foundation
College of Education and Fine Arts
Irbid - Jordan

Abstract

The purpose of this study was to investegate how the asic school principals in Irbid governerate manage their time and experience of time management on formal work.

The study aimed to answer the following questions:

- What is the time spent by school principals to achieve the different tasks and duties assigned to them.
- Does time management differ according to sex, scientific degree, and experience to achieve tasks and duties assigned to the principals.

The samples of the study consisted of 200 school principals in Irbid governerate.

The results of the study indicated that there is a great concern among school principals in Irbid governerare toward time management, but there is no clear philosophy or giude lines identifying ways and standards to measure time management.

The study also, showed there is no statistical significance difference of time management found in regard to sex, scientific degree, and experience of school principals.

دور الإدارة المدرسية في إدارة الوقت في مدارس محافظة إربد

* د. خليفة مصطفى أبو عاشور
المعتصم بالله سليمان الجوارنة

خلفية الدراسة :-

يتفق الكثير من الدارسين على تسمية هذا العصر بعصر الإدارة. حيث أصبح لها اليد الطولى في تقديم الأمور، وتحقيق الأهداف التي يطمح أي مجتمع في الوصول إليها. ومهما تعددت تعريفات الإدارة فإن الإدارة، بصفة عامة ، هي عملية استغلال للموارد المتاحة من خلال تنظيم جهود جماعية مشتركة، بقصد تحقيق أهداف محددة ضمن وقت محدد بكفاءة وفاعلية. وعندها يجد عنصر الوقت مكانة في هذه العملية بوصفه أحد عناصر الإنتاج الرئيسة، وغير المباشرة (أبو شيخة ، القريوتي . ١٩٩١).

فالإدارة تتضمن خمسة عناصر :- التخطيط ، والتنظيم ، والتنسيق ، والتوجيه، والرقابة. ومفهوم الإدارة هذا يندرج تحته، مفهوم إدارة الوقت ، الذي يتضمن بشكل رئيس، تخطيط ، وتنظيم، ومراقبة استعمال الوقت من قبل الإداري. هذا في حالة وجود الإدارة الجيدة ، أما في حالة وجود إدارة سيئة للوقت ، فإن ذلك يعني مزيداً من التأخير، ومن ثم زيادة في التكاليف بكل معانيها المادية والمعنوية.

ومن وجهة نظر اقتصادية ، فإنه ينظر للوقت بوصفه أحد الموارد النادرة، والذي يجب أن يستخدم بطريقة فعّالة، من خلال استغلال كافة الإمكانات، والمواهب، والقدرات المتاحة (العمري، ١٩٩٢).

فالعملية الإدارية محكومة بالوقت، فما من عمل ينفذ إلا كان الوقت وعاءه، وما من حركة تؤدى إلا ضمن وقت محدد، والوقت مورد لا يتجدد ، ولا يُختزن، ولا يستأجر، ولا يمكن الاستغناء عنه، وما ينقضي منه من غير أن يُسهم في تحقيق أهداف المنظمة فهو وقت ضائع (أبو شيخة، القريوتي، ١٩٩١)؛ لذلك لا بد من تخطيــط الوقت، فالقصور الشائع

لدى الإداريين في تعاملهم مع الوقت، هو غياب خطة لاستخدام الوقت . فوجود خطة للوقت يوفر وقتاً كبيراً، ربما يضيع أثناء التفكير في تقرير ماذا نعمل في غياب هذه الخطة، فالتخطيط يجسد مبدأ : «لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد».

ويؤكد المربي «روبرت رايد جراف» أهمية الوقت بقوله :«الحقيقة المرة في أن يوم غدٍ بكامله، لا يساوي عشر دقائق من اليوم» . لذلك يلاحظ أن تخطيط الوقت يتطلب التحديد بدقة لكيفية استخدام الوقت في العمل لمدة زمنية محددة في المستقبل، قد يكون ليوم، أو لأسبوع، أو لشهر، ويتم ذلك من خلال سجل مكتوب يومي، أو أسبوعي، أو شهري، يكون دليلاً لنا أثناء العمل.(العمري ، ١٩٩٢) .

وللسيطرة على استخدام الوقت لا بد أن نتجنب الاقتراحات المبددة للوقت والجهود المركبة على العاملين بعدم تكرار خطواتهم ، فالأعمال يجب أن تنجز بالشكل الصحيح من المرة الأولى، وذلك حتى لا يعاد عملها مرة أخرى، ويجب عليك ضبط التطفل، فثمة أشخاص في مؤسستك سيحاولون إضاعة وقتك ووقت موظفيك.بمطالب غير مجدية؛ لذلك عليك أن تعرف متى تقول لا. ولا يمكنك السماح للآخرين بتبديد الوقت. (ليسترار ، ١٩٩٩).

فالوقت من أبرز الموارد في الإدارة وهو العامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح المشروع، أو فشله، وعلى الرغم من ذلك ، فإن العديد من الناس يحرصون على هذا المورد الفريد من نوعه، ومن هنا فإن أهم سمات المدير الناجح هي طريقة استغلاله للوقت ومحافظته وحرصه عليه. والمدير الفعال هو الذي يعي أنه لا يستطيع أن يعمل كل شئ، وأن العمل يجب أن يكون وفقاً للأولويات المطروحة، ليصبح منهجاً وطبيعة ثابتة عنده، والقائد الإداري الفعال هو الذي يستطيع توظيف الطاقات الموجودة لديه لتحقيق الأهداف المطلوبة (أبو شيخة، القريوتي، ١٩٩١).

إن فهم الإداري لنفسه فهماً عميقاً ونفسياً يساعده في معرفة سماته الشخصية وبالتالي يستطيع أن يحدد أساليب وأنماط سلوكه باختلاف المواقف القيادية، والإداري التربوي يحتاج إلى مهارات فنية وإدارية، وإنسانية، وإدراك شامل لجميع العناصر المكونة للعملية التربوية (الحوراني، ١٩٩٤).

لذلك تعتمد فاعلية القائد على مدى قدرته على تحليل وقته ومعرفته، أين وكيف يقضيه؟

ومع من ؟ وفي أي موضوع ؟ وفي هذا يقال :– إن الفكرة القديمة التي تقول :«إن الوقت من ذهب» (آوريس) تصلح لأن تكون مرشداً للقادة في كيفية استخدام الوقت في العمل.

والعمر هو الوقت، وهو النطاق الزمني للحياة ، والمسلم يسعى إلى استغلال هذا النطاق الزمني القصير في عمل منتج، ومثمر، وهادف، وفي هذا يقول الحسن البصري :–

«يا ابن آدم إنما أنت أيام مجموعة كلما ذهب يوم ذهب بعضك» وبذلك يكون الإسلام قد أبرز مفهوم الوقت بصفته عنصراً نادراً ثميناً، وحاسماً في حياة الأفراد والمجتمعات (ابن الأثير ، ١٩٧٩).

ومن هنا ينبغي التأكيد على أن الاهتمام بالوقت والشعور بقيمته، ليس أمراً غريباً على الإسلام، بل هي قيمة حث عليها الإسلام قبل أن يمارسها الغرب بأسلوب يثير دهشتنا ، فالله سبحانه وتعالى ذكر أهمية الوقت وقيمته بالنسبة للإنسان، في مطالع سور متعددة في القرآن الكريم قال تعالى :«والعصر إن الإنسان لفي خسر» (العصر، آية ١). وقال سبحانه «والضحى» آية (١) ، وقال سبحانه :« إن يوم الفصل كان ميقاتا» (النبأ آية ١٧).

مشكلة الدراسة :

تتضح مشكلات هذه الدراسة في أن تنظيم إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة إربد، بحاجة إلى تنظيم أفضل لوقت مدير المدرسة لإنهاء الوظائف المنوطة إليه بالوقت المحدد لها. وكذلك العمل إلى تحديد الوظائف الضرورية المنوطة بمدير المدرسة وهي الأهم، ومن ثم تحديد الوظائف غير الضرورية، أو غير المستعجلة، انطلاقاً من ذلك تتحدد مشكلات الدراسة بالسؤالين الآتيين :

١– الوقت الذي يقضيه مديرو المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة إربد في أداء الأعمال والمهام الموكلة إليهم ؟

٢– هل تختلف إدارة الوقت لإنجاز المهمات والأنشطة المختلفة عند المديرين والمديرات باختلاف الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي ؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى دور الإدارة المدرسية في تنظيم إدارة الوقت في مدارس محافظة إربد، والأساليب الكفيلة بتحقيق هذا التنظيم من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها.

حدود الدراسة :

تتحدد نتائج هذه الدراسة بعاملين : الأول هو استخدامها الاستبانة، والثاني أن العيّنة قد تحددت بمديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديريتي تربية إربد الأولى والثانية في محافظة إربد للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م. لذا فإن تعميم النتائج سوف يقتصر على مجتمع الدراسة فقط.

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية عنصر الوقت، فهو عنصر غير قابل للشراء، أو البيع أو للخزن، أو يهدر إذا لم يتم استثماره بالطريقة المثلى. ويعدّ الوقت من الافتراضات الأساسية في علمي الإدارة والاقتصاد، حيث يهدف كلاهما إلى تحقيق الكفاية المرتبطة بالإنتاج. فالمنظور الإداري يركز على الوقت بوصفه أحد الموارد المتاحة لإدارة المؤسسات، والأفراد العاملين فيها. وعلى الرغم من أهمية هذا المورد إلا أن التعرض له من قبل الباحثين والمختصين في أدبيات الإدارة قليل؛ إذ تشير إحدى الدراسات إلى أن ما بين (٥–٨٪) فقط من الكتب الإدارية التي صدرت خلال العشرين سنة الماضية، تشير إلى أهمية الوقت في العمل الإداري (حمامي ، ١٩٩٢).

إن التوجه الإداري اليوم في مجال التطوير الإداري والتربوي يستدعي من الباحثين والمختصين تفعيل دور الزمن، بما يحقق أقصى عائد ممكن للعملية التربوية. لقد أظهرت الدراسات أن الكثير من المديرين يواجهون صعوبات عديدة في إنجاز أعمالهم، من خلال الدوام الرسمي المحدد لهم، مما يضطرهم إلى استخدام أوقاتهم الخاصة، ويترتب على ذلك سلبيات، ومشكلات على المستوى الشخصي والجماعي ، ويعود ذلك إلى أن وقت العمل الرسمي لا يستثمر الاستثمار الأمثل في صالح المؤسسة بقدر ما هو مستثمر في جوانب أخرى عديدة، بحيث يمكن عدّه وقتاً ضائعاً في عنصر العمل (ياغي ، ١٩٨٩).

لهذا تأتي هذه الدراسة استكمالاً لدراسات سابقة، وحلقة من حلقات الإدارة التربوية لزيادة فاعليتها.

تعريف المصطلحات إجرائياً :-

الوقت : هو المدة الزمنية ليوم العمل الرسمي، والذي يبدأ من الساعة الثامنة صباحاً وحتى الساعة الثانية ظهراً.

إدارة الوقت : هي عملية تنظيم الموظف عمله وإنجازه خلال وقت معقول يتلاءم مع طبيعة ذلك العمل مع توفير الدقة في ذلك الإنجاز.

مجتمع الدراسة :-

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومديراتها التابعة لمديريتي تربية إربد الأولى والثانية في محافظة إربد، وعددهم (٢٦٩) مديراً ومديرة، موزعين على (٢٦٩) مدرسة حكومية.

والجدول رقم (١) يوضح ذلك :

الجدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة على مديرتي تربية إربد الأولى والثانية حسب الجنس والمستوى الدراسي للمدرسة

	المديرية الجنس / مستوى الدراسة		أساسي	ثانوي	المجموع
١ –	مديرة تربية إربد الأولى	ذكور	٤٩	٢٠	٦٩
		إناث	٧٢	٢٧	٩٩
٢–	مديرة تربية إربد الثانية	ذكور	٢٧	١٦	٤٣
		إناث	٣٩	١٩	٥٨
	المجموع الكلي		١٨٧	٨٢	٢٦٩

عينة الدراسة :-

تم توزيع أداة الدراسة على جميع مديري المدارس الحكومية ومديراتها التابعة لمديريتي إربد الأولى والثانية في محافظة إربد، وذلك حتى تكون العينة أكثر تجانساً أثناء الإجابة عن فقرات الاستبانة. وبلغ عدد الذين استجابوا من أفراد المجتمع والذين يشكلون عينة الدراسة هم (٢٠٠) مُدير ومديرة وهذا يشكل حوالي (٧٤٪) من المجتمع الأصلي للدراسة، حيث إن عدداً من أفراد المجتمع لم يردوا الاستبانة في حين أن البعض لم يقم بتعبئة الاستبانة بشكل كامل ودقيق ، حيث تم استبعاد إجاباتهم.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي والخبرة

الرقم	سنوات الخبرة / المؤهل العلمي الإدارية	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	المجموع
١-	البكالوريوس	٧	١٤	٤٠	٦١
٢-	أعلى من بكالوريوس	٥	٢٦	١٠٨	١٣٩
	المجموع	١٢	٤٠	١٤٨	٢٠٠

أداة الدراسة :-

استخدمت في هذه الدراسة استبانة مكونة من (٤١) فقرة، والمكونة من ثلاثة مجالات، الأول: المجال الفني، والثاني: المجال الإنساني، والثالث: المجال الإداري على التوالي، حيث تدور فقراتها حول السؤالين الرئيسين للدراسة، إضافة إلى الجزء الخاص بالبيانات الشخصية عن أفراد العيّنة. وقد تمّ استخدام أداة مقننة؛ إذ قام الباحثان بتوزيع أداة الدراسة على عيّنة الدراسة، والبالغ عددهم (٢٠٠) مدير ومديرة مدرسة.

صدق الأداة وثباتها :

تم استخدام أداة مقننة للباحثة هالة بيدس في رسالتها إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها، حيث تعدّ هذه الأداة متكيفة ومتلائمة مع البيئة الأردنية مما

دعا ذلك الباحثين إلى الاكتفاء بصدقها وثباتها من قبل الباحثة المذكورة.

منهجية الدراسة :

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتنفيذ هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، بالإضافة إلى تحليل التباين الثلاثي، وذلك لترتيب أهم الفقرات، أي الأعمال التي يقوم بها مدير أو مديرة المدرسة.

إجراءات الدراسة :-

بعد اختيار الفقرات المناسبة لأداة الدراسة في صورتها النهائية، قام الباحثان بتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٢٠٠) مدير ومديرة مدرسة، وبعد استرجاع الاستبانات قام الباحثان بمعالجة البيانات عن طريق الحاسوب، وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي؛ لاستخراج الفروق بين المتوسطات الحسابية للتوصل إلى النتائج.

الدراسات السابقة :-

قام الباحثان بالاطلاع على عددٍ من الدراسات التي لها صلة بموضوع الدراسة ومن هذه الدراسات :-

دراسة عصفور (١٩٨٠) أشار إلى فاعلية المقترحات التالية في التقليل من الوقت الضائع :

١- وجود رقابة فعّالة على دوام المعلمين.

٢- محاسبة الموظفين غير المنتظمين في دوامهم، وفرض العقوبات المناسبة عليهم؛ لدفعهم إلى الانتظام في الدوام.

وعرض بيرتون (Burton , 1984) ورقة عمل في المؤتمر السنوي لجمعية التطوير الأمريكية التي تمّ عقدها في هيوستن (١٨-١٩٨٤/٣/٢١) بعنوان «الحاجة إلى ٣٦ ساعة في اليوم»

حيث عرض الباحث أفكاراً تتضمن مبادئ تتعلق بإدارة الوقت، ويمكن تلخيص هذه الأفكار فيما يلي :-

- تحديد الأهداف.
- تحليل كيفية استخدام الوقت.
- تقسيم الأهداف (الخطط) العامة إلى أهداف (خطط) فرعية.
- إعداد قوائم بالأنشطة والمهام التي يجب إنجازها.
- ترتيب الأنشطة تبعاً لأولويتها (أهميتها).
- ترتيب جدول زمني لإنجاز هذه الأنشطة.

وكذلك قام هارفي (Harvey , 1986) من جامعة بريستول بدراسة أظهرت أن نسبة الوقت الذي يقضيه مدير المدرسة في المهام، والأنشطة، والأعمال المختلفة خلال الدوام الرسمي تتوزع على النحو التالي :-

(٣١,٢ ٪) مع الطلاب، و(١١,٨٪) في مساعدة المعلمين، وحل مشكلاتهم و(١٨,٧٪) في العمل الإداري والمكتبي، و(١١,٦٪) مع الزائرين من أولياء الأمور والمشرفين التربويين ، و(٥,٥٪) في مهام أخرى.

وعرض روتيمان (Roitman, 1986) ورقة بعنوان «أبجدية إدارة الوقت للمديرين الجدد» قدمها للمؤتمر السنوي لجمعية الإشراف وتطوير المنهاج، الذي تمّ عقده في سان فرانسيسكو في المدة الواقعة ما بين (١-١٩٨٦/٣/٤) بيّن فيها طرق إدارة الوقت لمساعدة المدير في تحقيق الأهداف، والمهام الضرورية. أما أهم هذه الطرق فكانت :-

- ترتيب المهام وفقاً للأولويات، ابتداءً من التمييز بين الأنشطة التي يجب أداؤها، وتلك المرغوب في أدائها، ومن ثم ترتيبها أبجدياً ABCDE، وبذلك يتم تنظيمها. أما الرموز الأبجدية فتعني ما يلي :-

  A: مهام يجب إنجازها بشكل تام.

  B: مهام يفضل إنجازها.

  C: مهام يمكن تأجيلها.

  D: مهام يمكن تفويضها، وتحديد موعد آخر (Dead - line) لإنجازها.

  E: أعمال غير ضرورية في الوقت الحاضر (ليس لها صفة الاستعجال).

وقام ستيفن (Steven, 1990) بدراسة تناولت العلاقة بين إدارة الوقت والرضا الوظيفي، وسنوات الخبرة في الإدارة، والطلبة، وموقع المدرسة، والجنس، بالإضافة إلى نفقة كل طالب، وعلاقة كل منها بمدير المدرسة في (Connecticut) وكانت نسبة الاستجابات (٧١٪) استخدمت الاختبارات التالية: معامل ارتباط بيرسون واختبارات أخرى وغيرها، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين الرضا الوظيفي ومهارات إدارة الوقت، وحتى بعد ضبط المتغيرات المستقلة وجدت علاقة بين المتغيرات الديمغرافية وكلٍ من الرضا الوظيفي، وإدارة الوقت، كما وجد ارتباط سلبي بين الإشراف وإدارة الوقت.

وفي دراسة معايعه (١٩٩١)، بعنوان «إدارة الوقت» أبرز الباحث الوقت بصفته عنصراً مهماً في حياة الأفراد، وبين أهم مسببات ضياع الوقت، وكانت أداة الدراسة استبانة، اشتملت على أسئلة تبين أهمية عامل الوقت، وكذلك مسببات ضياع الوقت في المؤسسات الحكومية والخاصة.

ودراسة القريوتي وأبو شيخه (١٩٩١)، بعنوان «إدارة الوقت في الأجهزة الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية» دراسة تحليلية ميدانية هدفت إلى التعرف على فلسفة الموظف الحكومي الأردني، ونظرته تجاه الوقت ، وكيفية قضائه وقت العمل الرسمي، ومدى فعاليته في إدارته. وقد اعتمدت الدراسة في الوصول إلى النتائج على الأسلوب الوصفي التحليلي، وذلك من خلال استبانة أجاب عنها (١٤٩) موظفاً، من مختلف المستويات، ممن يعملون في عشر وزارات في الدولة.

خلصت الدراسة إلى عدم وجود فلسفة واضحة لأهمية الوقت، وأن ما يزيد على (٢٢٪) من وقت العمل الرسمي، ينفق ويهدر في أعمال ذات طابع شخصي، وأن القسم الأكبر من الوقت المخصص للعمل اليومي، يصرف في أداء الأنشطة الروتينية مما يدل على ضعف عنصر التخطيط في إدارة الوقت.

كما أشار كيرجارد (Keirkegard, 1991) في مقالته المعنونة بـ (إدارة الوقت) إلى أن هناك أربعة أمور يضيع فيها وقت مديري المدارس وهذه الأمور هي :-

- الزيارات المكتبية.
- المكالمات الهاتفية.
- التنظيم.
- نظام المراقبة.

ويعزي الباحث سبب ذلك إلى أن مديري المدارس الصغيرة لا يوجد لديهم جهاز إداري خاص لشئون الموظفين، وأنه ليس لديهم خطط يومية ، وأنهم لا يقومون بتحديد أولويات أعمالهم، كما أنهم لا يقومون بتفويض الصّلاحيات لباقي الموظفين.

كما قدم موكني (Moclny, 1991) دراسة بعنوان : تحليل إدارة الوقت من جانب مديري أعمال المدارس العامة ، أظهر التربويون في الماضي اهتماماً وحاجة لأسس ومبادئ إدارة الوقت، إلا أن هذه الدراسة تشير إلى أن هذا الاهتمام كان محدوداً في تعليم الطلبة، والتدريس، وإدارة المدرسة ذاتها. وكان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد عما إذا كان مديرو أعمال المدارس معنيّين بمبادئ وأسس إدارة الوقت، واستقصاء النظريات الخاصة بإدارة الوقت، ومدى قابليتها للتطبيق، من أجل إعداد دليل لإدارة الوقت للاستخدام الفوري.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك حاجة بين مسئولي الأعمال في المدارس للمعرفة والإرشاد في مجال إدارة الوقت، وتتضمن الدراسة قائمة بـ (٤٧) عاملاً من عوامل تضييع الوقت، وما يترتب عليها من مشكلات، وقد استخدم تحليل مربع كاي على عشرة من هذه العوامل على نحو منفصل، ومرةً أخرى كل عشرة مع بعضها البعض مقارنة مع خمسة متغيرات: هي الخلفية التعلمية، وسنوات الخبرة كمسئول أعمال في المدرسة، ووضع الاعتماد، والخبرة السابقة كإداري مدرسي، والخبرة الإدارية الإشرافية خارج نطاق التعليم، وقد تمت الإشارة إلى أوصاف مسئول الأعمال الذي يرجح أنه سيواجه مصاعب تتعلق بإدارة الوقت، وتمّ كذلك مناقشة أفكار توفير الوقت، والأدوات والأساليب المستخدمة من جانب مسئولي الأعمال الممارسين.

ودراسة الخطيب (١٩٩٢)، بعنوان «إدارة الوقت لدى العاملين في جهاز الإدارة العامة في الأردن» هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على حجم وقت الدوام الرسمي الضائع في جهاز الإدارة العامة الأردني، وكلفته المالية، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين طرق هدر وقت الدوام الرسمي، وبين المتغيرات المستقلة (الفئة الوظيفية، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الحالة الاجتماعية ، نطاق الإشراف).

أجريت الدراسة على جميع الموظفين المصنفين الخاضعين لنظام الخدمة المدنية في الفئات الأولى، والثانية، والثالثة، في (٢٢) مركزاً من مراكز الوزارات في عمان. توصلت الباحثة

إلى أن هناك هدراً في وقت الدوام الرسمي بأشكاله المختلفة، يقدر بـ(٦٤٤٢٧٤٠) يوم عمل، وأن التكلفة المالية للوقت الضائع تقدر بـ (٣٣,٥٠٢,٢٤٨) دينار أردني سنوياً.

ودراسة الأخشر (١٩٩٢) ، بعنوان «مشكلات إدارة الوقت في وزارة التربية والتعليم اليمنية كما يراها مديرو العموم». هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات التي تعترض إدارة الوقت في وزارة التربية والتعليم اليمنية، والتي تقف حائلاً أمام استغلال الإداري لوقته على أفضل صورة ممكنة، وتنبع أهمية الدراسة من أنها تسعى نحو رفع كفاية المديرين، والرقي بمستويات أدائهم، مما يؤدي بالتالي إلى زيادة إنتاجية المؤسسة التربوية، وزيادة فعاليتها في تقديم الخدمات للجميع.

ودراسة (بيدس، ١٩٩٥)، بعنوان «إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة عمان» هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية ومديراتها من خلال الكشف عن طبيعة المهمات والأنشطة التي يقومون بها، كما هدفت إلى بيان أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية) في كيفية إدارتهم وقت العمل الرسمي.

تكونت عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية ومديراتها في محافظة عمان والبالغ عددهم (٩٤) مديرا ومديرة ، مثلت ما نسبته (٦٧٪) من مجتمع الدراسة الأصلي.

توصلت الدراسة إلى نتائج، كان أبرزها : أن الاستجابة لمعظم فقرات الاستبانة كانت بدرجة مرتفعة، سواء أكانت على مستوى مجالات الدراسة مجتمعة، أم على أبعاد المجالات الفرعية، باستثناء البعد المتعلق بتفويض السلطة والصلاحيات وتخطيط الوقت وتنظيمه، بالإضافة إلى المجال الإنساني، فقد كانت الإجابات متوسطة.

ودراسة قام بها الكيلاني (١٩٩٥)، بعنوان «كيفية إدارة الوقت لدى مديري الإنتاج في الشركات الصناعية المساهمة العامة في الأردن». هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر في كيفية إدارة الوقت لدى مديري الإنتاج في الشركات الصناعية المساهمة العامة في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) فرداً مديرين، ومساعد مديرين في أقسام الإنتاج في الشركات الصناعية المساهمة في الأردن. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المدير يصرف

ساعتين يومياً، على أقل تقدير، في أعمال خاصة، ليست ذات علاقة بالعمل الرسمي، وهذا يؤدي إلى خسائر اقتصادية.

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الباب عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى التعرف على كيفية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة إربد، وكذلك معرفة أثر كل من متغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي في إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة إربد. وفيما يأتي هذه النتائج مصنفة في بابين بحسب سؤالي الدراسة:

أولاً :- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

نص السؤال الأول على ما يأتي: «ما الوقت الذي يقضيه مديرو المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة إربد في أداء المهام والأعمال الموكلة لهم» ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة الثلاثةهي : الإدارية، والإنسانية، والفنية، ويوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة.

ويشير الجدول إلى أن الفقرة رقم (١٤) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٨) وانحراف معياري (١٩,٧٩)، ثم الفقرة رقم (١٣) احتلت المرتبة الثانية بمتوسط (٤,٨) وانحراف معياري (١٣,٣٧)، ثم الفقرة رقم (٥) بمتوسط حسابي (٤,٦) وانحراف معياري (٢٤,٧٧)، وجميعها من المجال الفني.

أما الفقرات (٣٩ ، ٤٠ ، ١٢) فقد تراوحت أوساطها الحسابية ما بين (٢,٩ – ٢,٤) وجميعها تابعة للمجال الإداري، وهذا يدل على انخفاض أهمية مجال إدارة الوقت.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل

الرتبة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١-	١٤	أتابع المباني المدرسية من حيث صلاحيتها ونظافتها أسبوعياً.	٤,٨	١٩,٧٩
٢-	١٣	أحدد أهدافي بدقة ووضوح، وأكتبها على شكل أولويات وأحدد مواعيد لتحقيقها.	٤,٨	١٣,٣٧
٣-	٥	أعقد اجتماعات مع أولياء أمور الطلبة بهدف الاستماع إلى مقترحاتهم.	٤,٦	٢٤,٧٧
٤-	١٦	أرفض الرد على التلفون عندما أكون مشغولاً في حديث مهم مع زميل في المكتب.	٤,٦	١٤,٥٤
٥-	١٩	أحدد كل يوم وقتاً للتخطيط والتفكير العلمي.	٤,٦	١,٢
٦-	٣٣	أحرص على تدريب المعلمين، وتنميتهم، وتطويرهم، وإعدادهم للمشاركة في اتخاذ...	٤,٦	٢٤,٣٤
٧-	٤	أعمل على تنظيم برنامج اجتماعي يهدف إلى تقوية العلاقات بين أفراد مجتمع الدراسة.	٤,٤	١٤,٥٩
٨-	١٥	أحدد أهدافي بدقة ووضوح، وأكتبها على شكل أولويات وأحدد مواعيد لتحقيقها .	٤,٣	١٧,٢
٩-	٤٠	أقدم للمعلمين ملاحظاتي، وإرشاداتي على أدائهم الصفي	٤,٣	١٦,٨
١٠-	١٧	أعتمد في اتخاذ القرارات على جمع المعلومات الكافية وفق زمن محدد	٤,٣	١٢,٠٠
١١-	١	أعقد اجتماعات دورية للمعلمين	٤,٢	١٥,٧١
١٢-	٢٩	أنفق وقتاً كافياً لتطوير ونمو المعلمين علمياً ومسلكياً	٤,١	١٤,٥٤
١٣-	٢٦	أتابع سجلات العلامات لجميع المعلمين شهرياً	٤,١	١٦,٤
١٤-	١٨	أضع خطة يومية، وأسبوعية، وشهرية	٤,١	١٤,٧٨
١٥-	٢٨	أنهي أعمالي في الأوقات التي حددت لإنهاء مهامي	٤,٠٠	١٩,٢٢

تابع الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل

الرتبة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٦-	٣٥	أتابع سير التدريس وفق برنامج الدروس اليومي.	٤,٠٠	١٢
١٧-	٢٠	أنفق وقتاً كافياً في معالجة مشكلات الطلبة المسلكية والاجتماعية.	٤,٠٠	١٠,٠٥
١٨-	٤٢	أقوم بتنفيذ قائمة العمل في أسرع وقت ممكن .	٤,٠٠	١٩,١٨
١٩-	٣١	أفوض المعلمين بالتناوب في تمثيلي لعقد اجتماعات بشكل دوري.	٣,٩	١٦,٩٩
٢٠-	٢	أتفقد المبنى المدرسي يومياً .	٣,٩	١٦,٦١
٢١-	٢١	أشجع المعلمين على اقتراح مهام أو مشاريع يجدونها مهمة وأساعد في تنفيذها.	٣,٨	١٣,٥
٢٢-	١١	أتابع مدى ملاءمة المبنى وتحقيقه لعوامل الأمان والسلامة.	٣,٨	٧,٦
٢٣-	٣٢	أتابع دفاتر تحضير المعلمين يومياً .	٣,٨	٧,٦
٢٤-	٣٨	استخدم طرقاً فعّالة للاتصال بأولياء الأمور وفق خطة محددة.	٣,٨	١٠,٥
٢٥-	٧	أحرص على وضع معايير أداء محددة بين مستوى الأداء المرغوب فيه في بداية كل فصل دراسي.	٣,٧	١٣,٣٤
٢٦-	٢٧	أتابع دوام المعلمين يومياً .	٣,٧	١٢,٨١
٢٧-	٣٤	أكافئ المعلمين على إبداعهم (أفكار جديدة ، وفق خطة سنوية).	٣,٦	١٢,٢٧
٢٨-	٣٠	أحرص على تدريب المعلمين، وتنميتهم، وتطويرهم، وإعدادهم للمشاركة...	٣,٦	١١,٣٨
٢٩-	٦	أوفر الأثاث والمتطلبات اللازمة للحاجات التعليمية ضمن خطة سنوية.	٣,٦	١٠,٤٣
٣٠-	٢٥	أوزع الدروس على المعلمين حسب اختصاصاتهم وميولهم في بداية كل فصل دراسي	٣,٥	١٠,١٨

تابع الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل

الرتبة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣١-	١٠	أسهم في تكوين علاقات حسنة بين المعلمين، وأولياء الأمور أثناء مجلس الآباء.	٣,٥	٩,١٦
٣٢-	٣٩	أقدم للمعلمين ملاحظاتي، وإرشاداتي على أدائهم الوظيفي وكيفية تحسينه.	٣,٥	١٢,٢٥
٣٣-	٢٤	أقود اجتماعات مجلس المعلمين بفعالية وديمقراطية وفق جدول أعمال....	٣,٢	١٢,٢٥
٣٤-	٢٢	أشجع على عقد اجتماعات أسبوعية لفرق العمل لتطوير الثقة...	٣,٢	١١,٩٧
٣٥-	٢٣	لا أجد غضاضة في اختلاف الآخرين معي في وجهات النظر.	٣,٢	١١,٩٧
٣٦-	٨	أعد قائمة عمل يومية، وشهرية، وسنوية.	٣,١	٦,٩٢
٣٧-	٣٦	أناقش مع المعلمين مشكلات إدارة الوقت في الشهر المنصرم.	٣,٠٠	٩
٣٨-	٤١	أعد خطة التشكيلات المدرسية السنوية قبل بدء العام الدراسي.	٣,٠٠	٩,٩٤
٣٩-	٣٧	أخصص في كل شهر وقتاً لتخطيط الشهر التالي.	٢,٩	٩,٦١
٤٠-	٩	أعد قائمة عمل يومية، وأرتبها حسب أهميتها.	٢,٩	٣١,٥
٤١-	٣	أزور الصفوف لمتابعة أعمال المعلمين لتقييمهم وفق برنامج زمني.	٢,٤	٩,٨٩

والجداول (٤ ، ٥ ، ٦) تبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة .

يبين الجدول رقم (٤) أن الاستجابات لجميع فقرات المجال كانت فوق المتوسط وكانت أعلاها الفقرة رقم (١٥) حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٨)، ثم الفقرة رقم (١٣).بمتوسط حسابي (٤,٨) . أما الفقرة رقم (٢٤) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة ضمن المجال نفسه بمتوسط حسابي (٣,٢) .

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الفني

الرتبة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٤	أتابع المباني المدرسية من حيث صلاحيتها، ونظافتها أسبوعياً.	٤,٨	١٩,٧٩
٢	١٣	أحدد أهدافي بدقة ووضوح، وأكتبها على شكل أولويات، وأحدد مواعيد لتحقيقها.	٤,٨	١٣,٣٧
٣	٥	أعقد اجتماعات مع أولياء أمور الطلبة بهدف الاستماع لمقترحاتهم.	٤,٦	٢٤,٧٧
٤	١٦	أرفض الرد على التلفون عندما أكون مشغولاً في حديث مهم مع زميل في المكتب.	٤,٦	١٤,٥٤
٥	٣٣	أحرص على تدريب المعلمين وتنميتهم، وتدريبهم، وتطويرهم، وإعدادهم للمشاركة في اتخاذ القرارات.	٤,٦	٢٤,٣٤
٦	١٥	أحدد أهدافي بدقة ووضوح، وأكتبها على شكل أولويات، وأحدد مواعيد لتحقيقها.	٤,٣	١٧,٢
٧	١	أعقد اجتماعات دورية للمعلمين.	٤,٢	١٥,٧١
٨	٣١	أفوض المعلمين بالتناوب في تمثيلي لعقد اجتماعات بشكل دوري .	٣,٩	١٦,٩٩
٩	٢	أتفقد المبنى يومياً.	٣,٩	١٦,٦١
١٠	١١	أتابع مدى ملاءمة المبنى، وتحقيقه لعوامل الأمان والسلامة.	٣,٨	٧,٦
١١	٣٢	أتابع دفاتر تحضير المعلمين يومياً .	٣,٨	٧,٦
١٢	٣٨	استخدم طرقاً فعّالة للاتصال بأولياء الأمور وفق خطة محددة .	٣,٨	١٠,٥
١٣	٧	أحرص على وضع معايير أداء محددة بين مستوى الأداء المرغوب فيه في بداية كل فصل دراسي .	٣,٧	١٣,٣٤
١٤	٢٧	أتابع دوام المعلمين يومياً.	٣,٧	١٢,٨١
١٥	٣٠	أحرص على تدريب المعلمين، وتنميتهم، وتطويرهم، وإعدادهم للمشاركة.	٣,٦	١١,٣٨
١٦	٦	أوفر الأثاث والمتطلبات اللازمة للحاجات التعليمية ضمن خطة سنوية.	٣,٦	١٠,٤٣
١٧	٢٤	أقود اجتماعات مجلس المعلمين بفعّالية وديمقراطية وفق جدول أعمال.	٣,٢	١٢,٢٥
المتوسط الكلي			**٣,٨٦**	**٠,٤٨**

يبين الجدول رقم (٥) أن الاستجابات لجميع فقرات هذا المجال قد تراوحت ما بين العالي والمتدني، حيث كانت أعلاها الفقرة رقم (١٩) بمتوسط حسابي (٤,٦) ومن ثم تلتها الفقرة رقم (٤٠) بمتوسط حسابي (٤,٣) ، أما الفقرة رقم (٣) فقد جاءت في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤) وهي دون الوسط الحسابي.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقدان المجال الإداري

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٩	أحدد كل يوم وقتاً للتخطيط، والتفكير العلمي	٤,٦	١,٢
٢	٤٠	أقدم للمعلمين ملاحظاتي، وإرشاداتي على أدائهم الصفي	٤,٣	١٦,٨
٣	١٧	اعتمد في اتخاذ القرارات على جميع المعلومات الكافية وفق زمن محدد	٤,٣	١٢,٠٠
٤	٢٩	أنفق وقتاً كافياً لتطوير، ونمو المعلمين علمياً ومكتبياً .	٤,١	١٤,٥٤
٥	٢٦	أتابع سجلات العلامات لجميع المعلمين شهرياً.	٤,١	١٦,٤
٦	١٨	أضع خطة يومية، وأسبوعية، وشهرية .	٤,١	١٤,٧٨
٧	٢٨	أنهي أعمالي في الأوقات المحدودة	٠,٤	١٩,٢٢
٨	٣٥	أتابع سير التدريس وفق برنامج الدرس اليومي	٠,٤	١٢,٠٠
٩	٢١	أقوم بتنفيذ قائمة العمل في أسرع وقت ممكن	٠,٤	١٩,١٨
١٠	٣٤	أكافئ المعلمين على إبداعهم بأفكار جديدة	٣,٦	١٢,٢٧
١١	٢٥	أوزع الدروس على المعلمين حسب اختصاصاتهم وميولهم في بداية كل فصل دراسي	٣,٥	١٠,١٨
١٢	٣٩	أقدم للمعلمين ملاحظاتي، وإرشاداتي على أدائهم الوظيفي، وكيفية تحسينه	٣,٥	١٢,٢٥
١٣	٨	أعد قائمة عمل يومية، وشهرية، وسنوية	٣,١	٦,٩٢
١٤	٣٦	أناقش مع المعلمين مشكلات إدارة الوقت	٣,٠	٩,٠
١٥	١٢	أعد خطة التشكيلات المدرسية السنوية قبل بدء العام الدراسي	٣,٠	٩,٩٤
١٦	٣٧	أخصص في كل شهر بالتخطيط المسبق للشهر التالي	٢,٩	٩,٦١
١٧	٩	أعد قائمة عمل يومية، وأرتبها حسب أهميتها	٢,٩	٣١,٥
١٨	٣	أقوم بزيارة الصفوف لمتابعة أعمال المعلمين لتقييمهم وفق برنامج زمني	٢,٤	٩,٨٩
المتوسط الحسابي			**٣,٧٤**	**٠,٧٥**

يبين الجدول رقم (٦) أن الاستجابات لتقديرات أفراد عينة الدراسة للمجال الإنساني قد جاءت جميعها فوق المتوسط حيث كانت أعلاها الفقرة رقم (٤) بمتوسط حسابي (٤,٤) وأدناها بمتوسط (٣,٢) والتي تمثل الفقرة رقم (٢٣) ٠

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد عينة الدراسة للمجال الإنساني

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤	أعمل على تنظيم برنامج اجتماعي يهدف إلى تقوية العلاقات بين أفراد مجتمع الدراسة	٤,٤	١٤,٥٩
٢	٢١	أشجع المعلمين على اقتراح مهام أو مشاريع يجدونها مهمة، وأساعد في تنفيذها	٣,٨	١٣,٥
٣	١٠	أسهم في تكوين علاقات حسنة بين المعلمين، وأولياء الأمور أثناء مجلس الآباء	٣,٥	٩,١٦
٤	٢٢	أشجع على عقد اجتماعات أسبوعية لفرق العمل لتطوير الثقة	٣,٢	١١,٩٧
٥	٢٣	لا أجد غضاضة في اختلاف الآخرين معي في وجهات النظر	٣,٢	١١,٩٧
المتوسط الحسابي			**٣,٧٦**	**٠,٥٠**

يبين الجدول رقم (٧) أن المجال الفني قد احتل المركز الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، ثم تلاه المجال الإنساني بمتوسط حسابي (٣,٧٦)، ثم المجال الإداري في المرتبة الأخيرة بمتوسط الحسابي قد بلغ (٣,٧٤).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة حسب الترتيب

الترتيب	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	المجال الفني	٣,٨٦	٠,٤٨
الثاني	المجال الإنساني	٣,٧٦	٠,٥٠
الثالث	المجال الإداري	٣,٧٤	٠,٧٥

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني .

ينص السؤال الثاني على ما يأتي : «**هل تختلف إدارة الوقت لإنجاز المهمات والأنشطة المختلفة عند المديرين والمديرات باختلاف الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل متغير من متغيرات الدراسة ، وتحليل التباين الثلاثي .

والجداول أرقام (١٠,٩,٨) تبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب متغيرات الدراسة .

يبين الجدول رقم (٨) أن إدارة الوقت تأخذ أهمية أكبر من مديري المدارس الحكومية في محافظة إربد، حيث جاءت المديرات بمتوسط حسابي (١٠٧,٨) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمديرين (١٠٦,٥) وهي مفارقة قليلة.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمجالات إدارة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحـراف المعيـاري
ذكور	١٠٥,٢	٣٢,١
إنـــاث	١٠٧,٨	٢٩,٠٠
الكـــلي	١٠٦,٨	٣٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٩) تقارباً بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة الإدارية حيث جاء مستوى الخبرة (من ٦–١٠ سنوات) بمتوسط حسابي (١٠١,٦)، ثم مستوى (أقل من ٥ سنوات) بمتوسط (١٠١,٥)، ثم أكثر من ١١ سنة بمتوسط (١٠١,٤).

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة الإدارية

الخبـرة الإداريـة	المتوسط الحسابي	الانحـراف المعيـاري
أقل من ٥ سنوات	١٠١,٥	٣٣,٧
من ٦ – ١٠ سنوات	١٠١,٦	٣١,٦
أكثر من ١١ سنة	١٠١,٤	٣٠,٥
المتوسط الكلي	١٠٦,٥	٣١,٩٣

يبين الجدول رقم (١٠) التقارب الكبير بين مستويات المؤهل العلمي بحيث جاء المستوى الأعلى من بكالوريوس بمتوسط حسابي (١٠٧,٢)، ثم تلاه مستوى البكالوريوس بمتوسط حسابي (١٠٥,٢) .

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمـي	المتوسط الحسابي	الانحـراف المعيـاري
بكالوريوس	١٠٥,٢	٣٠,٩
أعلى من البكالوريوس	١٠٧,٢	٢٩,٨
الكلـــي	١٠٦,٥	٣٠,٣٥

والجدول رقم (١١) يبين الفروق بين المتوسطات الحسابية في مجالات الدراسة حيث قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الثلاثي.

الجدول رقم (١١)
تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية)
على إدارة الوقت لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات ع	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	٤٠٣٧,٧٩	١	٤٣٠٧,٧٩	٢٧,٨٦	١٨,٠
المؤهل العلمي	٦٣,٢	١	٦٣,٢	٤,٨	١٨,٠
الخبرة الإدراية	٩٧,٩٢	٢	٤٨,٩٥	٣,١٦	٢,٨
الخطأ	٣٠٣١,٥	١٩٦	١٥,٤٦		
التباين الكلي	٧٤٧٣,٤١	١٩٩			

يبين الجدول رقم (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة في إدارة الوقت لدى مديري المدارس الأساسية ومديراتها في محافظة إربد.

مناقشة النتائج:

س١/ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما الوقت الذي يقضيه مديرو المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة إربد في أداء الأعمال والمهام الموكلة إليهم ؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجداول ذات الأرقام (٣، ٤ ،٥ ،٦ ،٧). وتبين أن موضوع إدارة الوقت ينال أهمية كبيرة لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة إربد حيث إن أغلب الفقرات قد جاءت أكثر من المتوسط الحسابي، أي أكثر من (٣) حسب مقياس ليكرت الخماسي أثناء الإجابة عن الاستبانة. حيث نال المجال الفني المرتبة الأولى بين المجالات حيث قد بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٦)، ثم تلاه المجال الانساني بمتوسط حسابي قد بلغ (٣,٧٦) وأخيراً المجال الإداري بمتوسط حسابي (٣,٧٤)، وهو قريب من الأول، والثاني.

ويعزو الباحثان إلى أن المجال الفني من متابعة للمباني المدرسية، وتحديد الأهداف بدقة أنها تؤدي إلى تحسين أداء المديرين ومساعدتهم في حل المشكلات التي يواجهونها في

الميدان، وهذا أيضاً مؤشر على أن المديرين يدركون أهمية التخطيط في مجالات عملهم ويعملون ضمن خطة مبرمجة زمنياً، والمدير الناجح هو المدير الذي يعمل ضمن برمجة مسبقاً.

أما المجال الإداري فقد جاء في المرتبة الأخيرة من بين مجالات الدراسة، وهذا يعود إلى عدم وجود فلسفة واضحة في أهمية الوقت كعنصر من عناصر استخدام الموارد البشرية والذي يعمل على زيادة كفاءة المؤسسة التربوية وتطويرها، وهذا ما يؤيده القريوتي في دراستة أن ما يزيد على ٢٢٪ من وقت العمل الرسمي ينفق في أعمال ذات طابع شخصي.

واحتلت الفقرة رقم (١٩) المرتبة الأولى ضمن هذا المجال والمتمثلة ب(أحددكل يوم وقتاً للتخطيط، والتفكير العلمي). بمتوسط حسابي قد بلغ (٤,٦) وهي درجة عالية ويعزى سبب ذلك إلى أن الإنسان العادي قد يضع لنفسه برنامجاً يومياً فمن باب أولى أن للمدير كونه صاحب سلطة مدرسية أن ينظم وقته الإداري كي يكون ناجحاً في حياته الإدارية.

أما الفقرة رقم (١٨) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٤)، والمتمثلة ب(أقوم بزيارة الصفوف لمتابعة أعمال المعلمين لتقييمهم وفق برنامج زمني) وهي درجة متدنية، ولربما أن السبب في ذلك يعود إلى أن نوع الزيارات للصفوف تكون عادة غير رسمية بالإضافة إلى ذلك أن علاقة المدير مع المعلم علاقة اجتماعية أكثر من أن تكون رسمية بحد ذاتها. وهو الذي يخصص الجزء الأكبر من وقته للتخطيط في المستقبل والتنبؤ به، والتخطيط يجب أن يتحدد على ضوء الأولويات في العمل، والعمل على توظيفهما ضمن البرنامج اليومي للمعلم.

أما الفقرة رقم (٢٤) والمتمثلة ب(أقود اجتماعات مجلس المعلمين بفعالية وديمقراطية وفق جدول أعمال) وحصلت على متوسط حسابي (٣,٢) وهي فوق الوسط الحسابي، ولربما يعود السبب في ذلك إلى ندرة هذه الاجتماعات، أو عدم طرح مواضيع جديدة تتلاءم مع الوضع الحالي، ولعدم تكيفها مع روح العصر.

أما المجال الإنساني فقد جاءت في المرتبة الثانية حيث احتلت الفقرة رقم (٤) والمتمثلة ب(أعمل على تنظيم برنامج اجتماعي يهدف إلى تقوية العلاقات بين أفراد مجتمع الدراسة) بمتوسط حسابي قد بلغ (٤,٤) وهي نتيجة فوق المتوسط الحسابي ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى قدرة المديرين على التعرف على متطلبات العمل مع الناس كأفراد وجماعات من أجل بناء الروح المعنوية على أساس التنظيم، واحتلت الفقرة رقم (١٣) المرتبة الأخيرة

ضمن المجال نفسه، والمتمثلة بـ (لا أجد غضاضة في اختلاف الآخرين معي في وجهات النظر) ويعزو الباحثان ذلك إلى أن طرح الموضوع بصورة منطقية وواضحة يؤدي إلى عدم غموض الفكرة، وهذا يؤدي إلى عدم وجود تعارض بين أعضاء الإدارة المدرسية.

س٢/ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف إدارة الوقت لإنجاز المهمات والأنشطة المختلفة عند المديرين والمديرات باختلاف الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي ؟

من خلال استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخراج تحليل التباين الثلاثي والمشار إليهما في الجداول ذات الأرقام (١٢,١١,١٠,٩,٨) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات مديري المدارس الحكومية الأساسية ومديراتها في محافظة إربد. إلا أن المتوسطات الحسابية لمتغير الجنس كانت للإناث أكثر من الذكور بمعدل قريب جداً حيث إن المتوسط للذكور بلغ (١٠٥,٢)، وللإناث (١٠٧,٨)، وهذا يعود إلى درجة التقارب بين المديرين والمديرات في تنظيم إدارة الوقت في المدارس الأساسية لدى محافظة إربد. ولمتغير الخبرة الإدارية كذلك كان هناك تقارب بين المستويات حين كانت أعلاها من (٦–١٠) سنوات بمتوسط (١٠١,٦)، وأدناها للمستوى أكثر من (١١سنة) بمتوسط (١٠١,٤)، وهذا يعود إلى إدراك كل من المدير والمديرة لعنصر أهمية الوقت بالاضافة إلى أن طبيعة كل منها تتمثل بالالتزام بالقوانين والأنظمة المدرسية.

أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فكذلك لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية حيث كان المستوى (أعلى من بكالوريوس) وبمتوسط حسابي (١٠٧,٢)، ولمستوى (البكالوريوس) متوسط حسابي (١٠٥,٢)، ويعود هذا التقارب إلى التقارب في المؤهلات العلمية بين المديرين والمديرات بحيث إن أغلبهم كانوا إما بكالوريوس أو دبلوم عالٍ وهذا يؤدي إلى التقارب في الأسلوب والتعامل مع إدارة الوقت.

التوصيات :

واستناداً إلى ما سبق من طرح النتائج فإنَّ الباحثين يوصيان بما يلي :–

– تشجيع طلبة الدراسات العليا على عمل المزيد من الدراسات حول إدارة الوقت وأهميتها.

– التركيز على متغيرات أخرى قد تسمح بالتأثير في عملية إدارة الوقت.

– أن تتبنى المؤسسات التربوية برئاسة المدير حل القضايا الإدارية بشكل ذاتي لكي يتصف المدير بالمدير الناجح.

– عمل أسس ومبادئ أساسية في مؤسسات التعليم لإدارة الوقت للمدير، وتعطى له من خلال عقد لقاءات واجتماعات متكررة.

المراجـــــع

ابن الأثير. (١٩٧٩). **الكامل في التاريخ**، المجلد (٦)، بيروت: دار صادر

أبو شيخه ، نادر والقريوتي ، محمد. (١٩٩١). إدارة الوقت في الأجهزة الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية ، **مجلة دراسات : العلوم الإنسانية ٢٠** (١)، ١٠٦–١١٧ .

الأخشر ، أحمد. (١٩٩٢) ٠ **مشكلات إدارة الوقت في وزارة التربية والتعليم اليمنية كما يراها مديرو العموم** ٠ رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بيدس ، هاله . (١٩٩٥). **إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة عمان** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد الأردن.

حمامي ، يوسف. (١٩٩٢) . **إدارة الوقت المفهوم والوسائل** ، دراسة غير منشورة ، ص (٢٢٣– ٢٢٨) عمان، الأردن: بنك الإسكان – المركز التدريبي

حوراني ، إيمان. (١٩٩٤). **أسباب عزوف الإناث عن العمل في المجال الإداري والتربوي في الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخطيب ، سمر. (١٩٩٢). **إدارة الوقت لدى العاملين في جهاز الإدارة العامة في الأردن**. دراسة ميدانية ، الجامعة الأردنية.

عصفور ، محمد. (١٩٨٠). **إدارة الوقت في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية**. بحث مقدم لندوة الدوام الرسمي في الأجهزة الحكومية، الرياض، معهد الإدارة العامة، رجب (١٤٠٢هـ).

العمري ، خالد. (١٩٩٢). **مقالة إدارة الوقت**. ورقة مرجعية، إربد، الأردن: كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك.

الكيلاني ، محمود .(١٩٩٥). **كيفية إدارة الوقت لدى مديري الإنتاج في الشركات الصناعية المساهمة العامة في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة ٠ الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

معايعة ، عماد .(١٩٩١). **إدارة الوقت**. دراسة ميدانية (غير منشورة)، عمان، الأردن: معهد الإدارة العامة.

ليسترار ، بيتل . (١٩٩٩). **إدارة الوقت ، المرشد الكامل للمديرين الذين يعانون من ضغوط الوقت**. (محمد نجار ، مترجم) ،عمان، الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

ياغي ، محمد .(١٩٨٩). واقع تنظيم وإدارة وقت المدير : دراسة ميدانية تحليلية . **المجلة العربية للإدارة ، الجامعة المستنصرية ،١٣**(٢) ، ٥-٢٦.

Burton , B. (1984). **Need a 36 hour day , tie management tip for counceler and student** . Paper presented at the Annual Convention of the American Association for Councling and Development. (ERIC , Document Reproduction Service No. ED252800) .

Harvey, G.W .(1986). How primary heads spend their time. **Educational Management and Administration, 14** (1), 60-80.

Keirkegord . D . (1991). Time management . Handling it all . **NASSP - Bulletin , 75** (533), P 30-32 . (ERIC Document Reproduction Service No . EJ 424344) .

Mochy , K. C . (1991) . A time management analysis of public school business administrates - **Dissertation Abstracts International** -A 53/09 A A C (9234506) Duthell .

Roitman , S . (1986) ABCDEF . **Time management for new administer . Paper presented at the Annual Meeting of the Association and Curriculum Development .** (ERIC Document Reproduction Service No. ED270863).

Steven ,W. E .(1990). Time management and selected demographic factors of secondary school principals in Connecticut as predicators of job satisfaction . **Dissertation Abstracts International -** A52/03. (p.754). AAC 9119511 .

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد المدير __________ السيدة المديرة _________

يقوم الباحثان بدراسة عنوانها (دور الإدارة المدرسية في إدارة الوقت في مدارس محافظة إربد). ومن أجل ذلك قام الباحثان بتنسيق قائمة ضمن المجالات التالية :

أ – المجال الفني ب – المجال الإداري ج – المجال الإنساني

المرجو منك دراسة هذه القائمة بدقة، وتمعن، وتحديد اختيارك لكل فقرة إزاء كل واحدة منها وفقاً للمعيار المذكور بحيث تضع إشارة (×) تحت الاختيار الذي يمثل رأيك، علماً بأن الدقة والأمانة في تعبئة هذه الاستبانة سيساعد الباحثين في الحصول على نتائج أكثر موضوعية، وستستخدم هذه النتائج لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثان
د. خليفة أبو عاشور
المعتصم بالله الجوارنة
قسم الإدارة وأصول التربية
جامعة اليرموك

البيانات الأساسية :

– الجنس ( ) ذكر ( ) أنثى

– مستوى الدراسة ( ) أساسي ( ) ثانوي

– سنوات الخبرة ( ) أقل من ٥ سنوات.( ) من ٥–١٠ سنوات.( ) أكثر من ١٠سنوات

رقم الفقرة	الفقـــــرة	درجة الممارسة				
		دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أتابع المباني المدرسية من حيث صلاحيتها ونظافتها أسبوعياً					
٢	أحدد أهدافي بدقة ووضوح وأكتبها على شكل أولويات وأحدد مواعيد لتحقيقها					
٣	أعقد اجتماعات مع أولياء أمور الطلبة بهدف الاستماع لمقترحاتهم					
٤	أرفض الإجابة على التلفون عندما أكون مشغولاً في حديث مهم مع زميل في المكتب					
٥	أحرص على تدريب المعلمين، وتنميتهم، وتدريبهم، وتطويرهم، وإعدادهم للمشاركة في اتخاذ القرارات					
٦	أحدد أهدافي بدقة ووضوح، وأكتبها على شكل أولويات وأحدد مواعيد لتحقيقها					
٧	أعقد اجتماعات دورية للمعلمين					
٨	أفوض المعلمين بالتناوب في تمثيلي لعقد اجتماعات بشكل دوري					
٩	أتفقد المبنى يومياً					
١٠	أتابع مدى ملاءمة المبنى وتحقيقه لعوامل الأمان والسلامة					
١١	أتابع دفاتر تحضير المعلمين يومياً					
١٢	استخدم طرقاً فعّالة للاتصال بأولياء الأمور وفق خطة محددة					
١٣	أحرص على وضع معايير أداء محددة بين مستوى الأداء المرغوب فيه في بداية كل فصل دراسي					
١٤	أتابع دوام المعلمين يومياً					
١٥	أحرص على تدريب المعلمين، وتنميتهم، وتطويرهم، وإعدادهم للمشاركة					
١٦	أوفر الأثاث والمتطلبات اللازمة للحاجات التعليمية ضمن خطة سنوية					
١٧	أقود اجتماعات مجلس المعلمين بفعّالية وديمقراطية وفق جدول أعمال					
١٨	أحدد كل يوم وقتاً للتخطيط والتفكير العلمي					
١٩	أقدم للمعلمين ملاحظاتي، وإرشاداتي على أدائهم الصفي					
٢٠	اعتمد في اتخاذ القرارات على جميع المعلومات الكافية وفق زمن محدد					

رقم الفقرة	الفقـــــرة	درجة الممارسة				
		دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢١	أنفق وقتاً كافياً لتطوير ونمو المعلمين علمياً ومكتبياً					
٢٢	أتابع سجلات العلامات لجميع المعلمين شهرياً					
٢٣	أضع خطة يومية، وأسبوعية، وشهرية					
٢٤	أنهي أعمالي في ألأوقات المحدودة					
٢٥	أتابع سير التدريس وفق برنامج الدرس اليومي					
٢٦	أقوم بتنفيذ قائمة العمل في أسرع وقت ممكن					
٢٧	أكافئ المعلمين على إبداعهم بأفكار جديدة					
٢٨	أوزع الدروس على المعلمين حسب اختصاصاتهم وميولهم في بداية كل فصل دراسي					
٢٩	أقدم للمعلمين ملاحظاتي، وإرشاداتي على أدائهم الوظيفي وكيفية تحسينه					
٣٠	أعد قائمة عمل يومية، وشهرية، وسنوية					
٣١	أناقش مع المعلمين مشكلات إدارة الوقت					
٣٢	أعد خطة التشكيلات المدرسية السنوية قبل بدء العام الدراسي					
٣٣	أخصص في كل شهر بالتخطيط المسبق للشهر التالي					
٣٤	أعد قائمة عمل يومية، وأرتبها حسب أهميتها					
٣٥	أقوم بزيارة الصفوف لمتابعة أعمال المعلمين لتقييمهم وفق برنامج زمني					
٣٦	أعمل على تنظيم برنامج اجتماعي يهدف إلى تقوية العلاقات بين أفراد مجتمع الدراسة					
٣٧	أشجع المعلمين على اقتراح مهام أو مشاريع يجدونها مهمة وأساعد في تنفيذها					
٣٨	أسهم في تكوين علاقات حسنة بين المعلمين وأولياء الأمور أثناء مجلس الآباء					
٣٩	أشجع على عقد اجتماعات أسبوعية لفرق العمل لتطوير الثقة					
٤٠	لا أجد غضاضة في اختلاف الآخرين معي في وجهات النظر					
٤١	أنفق وقتاً كافياً في معالجة مشكلات الطلبة المسلكية والاجتماعية					

أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الفيزياء

د. جمال بن عبدالعزيز الشرهان
كلية التربية – جامعة الملك سعود

أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الفيزياء

د. جمال بن عبدالعزيز الشرهان
كلية التربية – جامعة الملك سعود

الملخص الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في منهاج الفيزياء لمستويات التذكر والفهم والتطبيق بحسب تصنيف بلوم. ولتحقيق هذا الهدف، تم تصميم تجربة قوامها، مجموعتان متكافئتان إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، تتألف كل منهما من ٢٥ طالبًا. تم تدريس الأولى المادة المقروءة في منهاج الفيزياء للصف الأول الثانوي باستخدام الحاسوب بوصفها مجموعة تجريبية، وتم تدريب المجموعة الثانية المادة نفسها بالطريقة التقليدية بوصفها المجموعة الضابطة.

خضعت المجموعتان لاختبار قبلي، وآخر بعدي في الموضوعات التي شملها المنهاج. وقد دلت نتائج تحليل الاختبار القبلي على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على تكافؤ المجموعتين. أما نتائج تحليل الاختبار البعدي فقد أسفرت عن الآتي :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى المعرفي الأول (مستوى التذكر) بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى المعرفي الثاني (مستوى الفهم) بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى المعرفي الثالث (مستوى التطبيق) بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/١٠/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/٣/٢م

The Effect of Using Computer on Students Achievement in Physic at the First Secondery Grade

Dr. Jamal A. Al-Sharhan
Collage of Education/ King Saud University

Abstract

The purpose of this study was to explore the effectiveness of using computers in comprehension of the physics handbook for students in the first-year boys' secondary school. To achieve this purpose, the researcher formulated the following hypothesis:

There were no significant statistical differences at the 0.05 level among descriptive level of comprehension between the experimental group in studying physics handbook by using a computer with the help of the teacher in computer laboratory and the traditional group in the level of comprehension memorization and application (Bloom categorization).

To achieve the validity of the hypothesis, the researcher used an experimental study to measure the effectiveness of the independent variables (using computers as instructional aids) on dependent variables (comprehension study).

The sample of the study consisted of 50 students. They were divided into equal groups consisting of 25 students as the experimental group and the other 25 students as the traditional group.

The major findings of this study were as follows:

1- There were nonstatistically significant differences between the experimental and the traditional groups at the memorization level.

2- There were statistically significant differences between the experimental and the traditional groups in favor of the experimental group in terms of comprehension.

3- There were statistically significant differences between the experimental and the traditional groups in favor of the experimental group in terms of application.

أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الفيزياء

د . جمال بن عبدالعزيز الشرهان
كلية التربية – جامعة الملك سعود

المقدمة

تُعد تقنيات التعليم ركنًا أساسيًا من أركان العملية التعليمية التعليمية وجزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي الشامل. ولعل التحديات التي يواجهها العالم هذا اليوم والتغير السريع الذي طرأ على جميع نواحي الحياة، تجعل من الضروري على المؤسسات التعليمية أن تأخذ بتقنيات التعليم والاتصال ومستجداتها من أجل تحقيق أهدافها وفق المنظومة التعليمية. ويُعد الحاسوب من أبرز المستجدات التي أنتجتها التقنية الحديثة في القرن العشرين. فظهور الحاسوب فرض كثيرًا من المتغيرات في جميع النواحي المعرفية والعملية، حتى أصبحت بصمة الحاسوب واضحة المعالم في جميع الميادين، لتشكل أداة قوية، لحفظ المعلومات ومعالجتها ونقلها (الشرهان، ٢٠٠٠م).

ومع إطلالة القرن الحادي والعشرين أصبح من الصعوبة على الأفراد والمؤسسات التعليمية وغيرها الاستغناء عن أجهزة الحاسوب في مواكبة التطورات الحديثة في جميع مجالات الحياة، فلا يوجد مجال من مجالات الحياة إلا ودخله الحاسوب من أوسع أبوابه. ففي مجال العلوم الطبيعية يرى بعض التربويين أهمية الحاسوب كوسيلة تعليمية تلعب دورًا مهمًا في استثارة اهتمام الطلاب، وزيادة خبرتهم العلمية، وبناء المفاهيم العلمية السليمة، وإشباع حاجاتهم العملية وغير ذلك.

وقد قامت المؤسسات التعليمية باستخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم في السلك التعليمي، وتطبيقها كجزء أساسي في مناهجها، ثم دراسة الأثر المعرفي والتحصيلي في استخدامها، ومنها الحاسوب، بغية التعرف على جوانبها الإيجابية والسلبية، والوقوف على الجوانب السلبية، ومحاولة تلافيها وإخضاعها باستمرار للدراسة والتقويم؛ حيث تناولتها بحوث كثيرة، منها دراسة مورس (Morse, 1991) التي تدعو إلى المزيد من الدراسات حول استخدام الحاسوب في التعليم لتقف على أثره وعلى الأساليب كثيرة

الفاعلية في استخدامه. وكذلك دراسة مصلوخ (١٩٩٣) حول أثر استخدام الحاسب في تدريس مادة العلوم على طلبة الصف الثاني في المرحلة المتوسطة في الجوانب التحصيلية، والمقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات باستخدام برامج الحاسوب. وقد توصلت الدراسة إلى الأثر الإيجابي في زيادة التحصيل المعرفي للطلاب باستخدام الحاسوب.

وقد أكد المناعي (١٩٩٢) أن للحاسوب دورًا مهمًا في استخدام المواقف التعليمية المختلفة مثل التدريب، والممارسة، والشروح العملية، وحل المشكلات، ثم وضع المتعلم في بيئة مماثلة للبيئة التعليمية، عوضًا عن الطرق التقليدية التي تتمثل في الكتاب المدرسي بواسطة التركيز على التعليم الذاتي.

كما بين فريتج وسيليفان (المشار إليهما في مرعي والحيلة، ١٩٩٨) في دراستهما أن المتعلمين الذين يتلقون تعلمًا ذاتيًا يتوافق مع ميولهم وقدراتهم العقلية والخاصة قد حققوا تعلمًا أفضل، وحققوا نتائج عالية، واتجاهات إيجابية نحو المادة التي يدرسونها.

وقد توصل الباحثان ميتشل وهانت (Mitchell & Hunt) (المشار إليهما في قنديل، ١٩٩٨) إلى أن التعليم بواسطة استخدام الوسائط المتعددة سيوفر نسبة كبيرة من الوقت الذي يستغرقه المتعلم، وأن ذلك يؤدي إلى انخفاض كلفة التعليم.

ستبحث الدراسة الحالية تطبيق إحدى برمجيات الحاسوب باستخدام المنهج التجريبي لدراسة أثر إحدى برمجيات الحاسوب في مادة الفيزياء على بعض طلاب الصف الأول ثانوي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والمتمثل في التحصيل المعرفي لمستويات المعرفة الدنيا الثلاثة بحسب تصنيف بلوم (تذكر، فهم، تطبيق).

مشكلة الدراسة :

تتبلور مشكلة الدراسة بأثر استخدام إحدى برمجيات الحاسوب في مادة العلوم على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي ومحاولة دراسة أثرها في تحصيل الطلاب وتتحدد هذه المشكلة في السؤال الآتي:

ما أثر استخدام إحدى برمجيات الحاسوب في مادة الفيزياء في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي؟.

هدف الدراسة :

سعت الدراسة إلى معرفة الفروق في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الذين استخدموا برنامج الحاسوب في مقرر الفيزياء من خلال برمجيات الحاسوب (وتسمى

المجموعة التجريبية) وبين الطلاب الذين درسوا بالطرق التقليدية وتسمى المجموعة الضابطة.

فرضيات الدراسة :

اهتمت الدراسة باختبار الفرضيات الثلاث الآتية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ر٠) في متوسطات تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى التذكر.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ر٠) في متوسطات تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى الفهم.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ر٠) في متوسطات تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى التطبيق.

أهمية الدراسة :

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية استخدام الحاسوب في تدريس المواد العلمية في المرحلة الثانوية، كما أن استكشاف هذا المجال سيساعد الباحثين على معرفة المزيد من الحقائق العلمية والمعرفية مما يتيح لهم الفرصة لإجراء دراسات لاحقة في هذا المجال.

كما أن الدراسة الحالية قد تضيف إلى المكتبة العربية نتائج علمية تخدم الباحثين والمهتمين.

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على ما يأتي :

١- دراسة أثر استخدام إحدى برمجيات الحاسوب في تحصيل الطلاب في المستويات المعرفية الثلاثة لتصنيف بلوم وهي التذكر، والفهم، والتطبيق.

٢- طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض سنة ١٤٢٠هـ.

٣- إجراء الدراسة على مادة الفيزياء في الفصول الدراسية الثلاثة الآتية:

■ قياس الضغط الجوي بالبارومیتر.

■ ارتفاع السائل في الأنابيب المفرغة.

■ توازن الأجسام في الهواء الساكن.

٤- البرمجة المستخدمة في هذه الدراسة من إعداد شركة صخر العالمية والمعتمدة والمحكمة من وزارة المعارف والتي تلائم الموضوعات المقررة في مادة الفيزياء.

الدراسات السابقة

إن التعرف على الدراسات السابقة يُعد أمرًا ضروريًا لتقديم بعض الحقائق العلمية التي تخدم الدراسة، فقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة أثر استخدام الحاسوب في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم. وفيما يلي أبرز هذه الدراسات:

أشارت دراسة أمين (١٩٩٥) حول أثر الهيبرميديا في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو استخدام الحاسوب في التعليم لطلاب كلية التربية بجامعة المنيا. وقد أجريت الدراسة على ٣٠ طالبًا وطالبة من الفرقة الثالثة بالكلية ويمثلون الشُعب، والتخصصات المختلفة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة. ودرست المجموعة التجريبية باستخدام الهيبرميديا، والأخرى بالطريقة التقليدية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حول درجات الطلاب في مقياس الاتجاهات نحو استخدام الحاسوب في التعليم لصالح المجموعة التجريبية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل الدراسي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أجرى ملاك (١٩٩٥) دراسة حول أثر استخدام طريقة التعليم باستخدام الحاسوب في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء واتجاهاتهم نحوها ونحو الحاسوب، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٩) طالبًا وطالبة قسمت إلى مجموعتين إحداهما ٢٣ طالبًا والأخرى ٢٦ طالبة في مدرستي المشايخ للبنين والبنات في الأردن، وتم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتضم ٢٤ طالبًا وطالبة، والأخرى ٢٥ طالبًا وطالبة مجموعة ضابطة بحيث يدرس الطلاب بمعزل عن البنات في كلتا المجموعتين التجريبية

والضابطة. وقد توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل الطلاب لمادة الكيمياء ولكن وجد اتجاه إيجابي في اتجاهات الطلاب نحو الحاسوب.

وقد أشار دويدي (١٩٩٦) في دراسته حول الكشف عن أثر استخدام الحاسب الآلي والشرائح الشفافة في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة العلوم بالمدينة المنورة. وقد تكونت عينة الدراسة من ٧١ طالبًا موزعين على ثلاث مجموعات : إحداها مجموعة ضابطة، والمجموعتان الأخريان تجريبيتان درستا باستخدام الحاسب الآلي بينما المجموعة الثانية درست باستخدام الشرائح الشفافة والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية. وقد توصل الباحث إلى أن المجموعات الثلاث قد حدث فيها تقدم ملحوظ في الاختبار البَعْدي موازنة بالاختبار القَبْلي، وكان معدل التقدم للمجموعة التي درست باستخدام الحاسوب واضحًا بدرجة عالية، موازنة بالمجموعتين الضابطة والتجريبية. ويؤكد الباحث فعالية تدريس مادة العلوم باستخدام الحاسوب.

وقد أشار زيتون والبنا (١٩٩٦) في دراستهما حول فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية الأداء المعرفي في مواضع الوراثة، والتفكير المنطقي، والاتجاه عند استخدام الحاسوب لدى عينة من طلاب الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية. وقد أجريت الدراسة على عينة عددها (٤٢) طالبًا وطالبة منها (٢٠) طالبة بمدرسة إدكو التابعة لمحافظة البحيرة و (٢٢) طالبًا من مدرسة حسني مبارك التابعة لمحافظة الإسكندرية، وكانت أعمارهم متقاربة. وقد استخدمت عينة الدراسة الحاسوب في التعرف على مسائل تتعلق بالوراثة، والتفكير المنطقي، علمًا بأن العينة لم يسبق لها ممارسة الحاسوب من قبل. وعند إجراء الدراسة، توصل الباحثان إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القَبْلي والبَعْدي لصالح الاختبار البَعْدي بالنسبة إلى الأداء المعرفي، والتفكير المنطقي والاتجاه الإيجابي نحو استخدام الحاسوب.

أجرى المطيري (١٩٩٨) دراسة حول أثر استخدام إحدى برمجيات الحاسوب في مادة العلوم في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض في مقرر العلوم باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبًا موزعين على مجموعتين. تتألف الأولى من ٣٠ طالبًا درسوا باستخدام إحدى برمجيات الحاسوب، وتسمى المجموعة التجريبية، والأخرى من ٣٠ طالبًا درسوا باستخدام الطريقة التقليدية، وتسمى المجموعة

الضابطة. وقد توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥) في متوسطات تحصيل الطلاب في مادة العلوم بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التذكر والفهم حيث لم تظهر فروق إحصائية عند مستوى التطبيق لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

كما أجرى العمر (١٩٩٩) دراسة حول أثر استخدام جهاز عرض برمجيات الحاسوب في التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض في مادة الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من ٤٤ طالبًا موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية، وعددها ٢٢ طالبًا درست باستخدام جهاز عرض برامج الحاسوب كوسيلة مساعدة للطريقة التقليدية، والمجموعة الأخرى درست بالطريقة التقليد ية وعددها ٢٢ طالبًا. وقد توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة عند المستوى الأول، والثاني، والثالث لتصنيف بلوم (الفهم، التذكر، التطبيق).

وقد أجرى الجريوي (١٩٩٩) دراسة حول أثر الوسائط المتعددة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات بمدينة الرياض باستخدام المنهج التجريبي على عينة الدراسة، والمكونة من ٦٤ طالباً تم توزيعهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وعددها ٣٢ طالباً، ومجموعة ضابطة، وعددها ٣٢ طالباً. درست المجموعة التجريبية ذاتياً باستخدام الوسائط المتعددة ودُرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستويات التذكر والفهم والتطبيق.

وقد أجرى اللهيب (١٩٩٩) دراسة حول أثر استخدام أحد برامج الحاسوب في مادة الفيزياء موضوع (خواص السوائل) في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام المنهج التجريبي بمدينة الرياض. تكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالبًا موزعة على مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية، وعددها ٢٥ طالبًا درست باستخدام الحاسب الآلي، والمجموعة الأخرى درست بالطريقة التقليدية وعددها ٢٥ طالبًا. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلاب عند المجموعتين التجريبية والتقليدية عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق.

وقد أجرى التويم (١٩٩٩) دراسة حول أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مقرر قواعد اللغة العربية باستخدام المنهج التجريبي على عينة الدراسة والمكونة من ٦٠ طالبًا تم توزيعهم إلى مجموعتين الأولى ٣٠ طالبًا درسوا باستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية مساعدة، والمجموعة الأخرى ٣٠ طالبًا درسوا بالطريقة التقليدية في شرح المادة الدراسية وهي المجموعة الضابطة. وقد توصل الباحث في دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التذكر، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الفهم والتطبيق والاختبار الكلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وأجرى الجمهور (١٩٩٩) دراسة حول فاعلية استخدام الحاسوب وبرمجياته المتعددة في تعليم اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي وعددهم ٦٤ طالبًا موزعين على فصلين دراسيين : أحدهما يمثل المجموعة التجريبية حيث دُرست باستخدام الحاسوب، والمجموعة الضابطة دُرست بالطريقة التقليدية. وكان الهدف من الدراسة هو تحديد مدى فاعلية الحاسب الآلي في تعليم اللغة الإنجليزية بين الطريقتين. وبعد إجراء الاختبار البعدي لكلتا المجموعتين لقياس مدى التحصيل العلمي لهما، توصل الباحث إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥) في متوسطات تحصيل الطلاب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التذكر ومستوى الفهم من «تصنيف بلوم»، بينما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى التطبيق.

وأجرى بينيت (Bennett) (المشار إليه في سلام والحذيفي، ١٩٩١) دراسة حول الكشف عن تأثير تعليم مادة الفيزياء باستخدام الحاسوب في التحصيل الدراسي والاتجاه لطلاب المرحلة الثانوية نحو مادة الفيزياء. وقد تألفت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية، وعددها ٣٦ طالبًا درست مادة الفيزياء بواسطة الحاسوب، والمجموعة الأخرى وهي المجموعة الضابطة درست بواسطة المعلم، ومعمل الفيزياء. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل المعرفي والاتجاه.

كما أجرى ستيرلينج وجري (Sterling and Gray, 1991) دراسة حول أثر برنامج محاكاة استخدام الحاسوب في ميول الطلاب ومدى استجابتهم لمقرر الإحصاء. وقد اشتملت عينة الدراسة على ٤٠ طالباً درسوا عن طريق برنامج المحاكاة بطريقة ذاتية عبر الحاسوب، وهي ما تسمى بالمجموعة التجريبية والمجموعة الأخرى، وهي ٣٦ طالباً درسوا بالطريقة التقليدية

عن طريق المعلم، وتسمى بالمجموعة الضابطة. وعند تحليل نتائج الدراسة توصل الباحثان إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

وقام وولكر وديلاسي (Walker & Delacey, 1994) بإجراء دراسة حول أثر استخدام الحاسوب في تطوير القدرات اللفظية لدى الأطفال؛ وقد أجريت الدراسة التجريبية على مجموعتين من الطلاب إحداهما مجموعة تجريبية وعددها (١١) طالبًا درسوا باستخدام الحاسوب بينما المجموعة الثانية وهي الضابطة وعددها (١٠) طلاب درسوا بالطريقة التقليدية، ثم أجرى اختبار قبلي واختبار بَعْدي لعينة الدراسة وقد توصل الباحثان إلى فاعلية الحاسوب في تطوير لغة الأطفال، وزيادة مهاراتهم اللفظية.

وقد أجرى سلك (Slik) (المشار إليه في سلام والحذيفي، ١٩٩١) دراسة حول أثر استخدام الحاسب الآلي في التدريس على طلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي والاتجاه في مادة الكيمياء. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام الحاسوب وعددها ٢٢ طالبـًا، والأخرى مجموعة ضابطة، وعددها ٢٤ طالبًا. استمرت التجربة لمدة خمسة أسابيع، وقد توصل الباحث في دراسته إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي، بينما أظهرت الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو مادة الكيمياء.

كما أجرى رافاجليا (Ravaglia, 1995) دراسة حول أثر استخدام الحاسوب في تدريس كل من مادة الرياضيات والعلوم في برنامج لتعليم الموهوبين في جامعة ستانفورد واهتم بتحصيل الطلاب الموهوبين من خلال تقديم دروس في مادتي الرياضيات والفيزياء من خلال منهج قائم على الحاسوب باستخدام الوسائط المتعددة التي تتضمن الرسوم، والصور، والأصوات مع التمرينات لقياس مدى فهم الطلاب، كما سمح للطلاب دراسة تلك المواد في المدرسة أو المنزل من خلال الاتصال المباشر مع الأستاذ باستخدام الهاتف، أو البريد الإلكتروني. وقد توصل الباحث إلى أن التعلم باستخدام الحاسوب قد مكَّن الطلاب الموهوبين في المدرسة من إكمال دراستهم في مادتي الرياضيات والفيزياء وأنه له فاعلية جيدة في التعلم الذاتي.

من خلال عرض الدراسات السابقة يظهر أن معظم الدراسات التجريبية تؤكد فاعلية استخدام الحاسب الآلي كوسيلة مساعدة في التعليم، وأن لها دورًا إيجابيًا إلى حد ما في التحصيل المعرفي، والتذكر، والتطبيق حيث تؤكد بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل المعرفي، والتذكر، والتطبيق.

والدراسة الحالية ما هي إلا محاولة لدعم الدراسات السابقة في تتبع المنهج التجريبي في دراسة المتغيرات في المجتمع السعودي، ولعل هذه الدراسة تضيف نتائج علمية حول أدبيات البحث في مجال استخدام برمجيات الحاسوب، وتسهم في بيان أهمية الحاسوب في تحصيل الطلبة في الفيزياء، وبذلك يجد صناع القرار في نتائجها ما يدعم قراراتهم في إدخال الحاسوب في التعليم في جميع المراحل التعليمية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج التجريبي لدراسة أثر المتغير المستقل (برنامج الحاسوب لمادة الفيزياء – الأول الثانوي) على المتغير التابع والمتمثل في التحصيل المعرفي لمستويات المعرفة الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق)، وتمت المقارنة بين المجموعة التجريبية والتي دُرِّست بواسطة استخدام برنامج حاسوبي مع وجود المعلم في منهاج الفيزياء، والمجموعة الثانية وهي الضابطة التي دُرست بواسطة المعلم وتسمى بالطريقة التقليدية. وقد ضُبطت المتغيرات وهي تكافؤ المجموعتين من حيث العمر والتحصيل الدراسي. وخضعت المجموعتان لاختبار تحصيلي قبلي وبعدي.

عينة الدراسة :

تقتصر عينة الدراسة على طلاب الصف الأول الثانوي بإحدى المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، وتتكون من مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية وعددها ٢٥ طالبًا، والأخرى الضابطة وعددها ٢٥ طالبًا.

أداة الدراسة :

روعي في الاختبار التحصيلي شموله للمستويات المعرفية الثلاثة لتصنيف بلوم (التذكر،

والفهم، والتطبيق). وتم تصميم أسئلة الاختبار على ضوء المنهج المقرر، وتضمن الاختبار (١٣) سؤالاً حيث قام الباحث بتوزيع أسئلة الاختبار على الطلبة، واشتمل كل سؤال على أربع إجابات، يختار الطالب الإجابة الصحيحة منها، وقد روعيت الطريقة الموضوعية لإعداد الاختبار، ثم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لتحكيمه علميًا وتربويًا من حيث صحة المادة العلمية، ومناسبتها لمستوى الطلاب، ووضوح صياغتها، وأنها تراعي تصنيف بلوم لمستويات المعرفة الثلاثة، وبعد أخذ آراء المحكمين واقتراحاتهم، تم تعديل بعض الأسئلة وخرج الاختبار في صورته النهائية. وتم قياس صدق الاختبار بعد تحكيمه وتم الإبقاء على الفقرات التي حازت على نسبة ٨٣٪ من آراء المحكمين، ثم تم حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام طريقة ألفاكرونباخ، وكانت النتيجة (٨٧ر٠).

إجراء الاختبار القَبْلي :

تم إجراء الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة بأسبوع، والهدف منه هو التأكد من تكافؤ أفراد عينة الدراسة بعد توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكانت نتائج التحليل تؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لكلتا المجموعتين. كما لم يجد الباحث فروقًا تذكر في متوسطات العمر بين المجموعتين مما يدل على تكافؤ المجموعتين في المتغيرات الخاصة وهي العمر، والتحصيل الدراسي القَبْلي.

والجدول رقم (١) يوضح أن قيمة ت (٣٧ر٠) غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٧١٤ر٠).

الجدول رقم (١)

نتائج الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	دلالة الفروق
المجموعة الضابطة	٤٠ر٥	٣٥ر٢	٣٧ر٠	٧١٤ر٠
المجموعة التجريبية	٢٨ر٥	٢٥ر٢		غير دالة إحصائيًا

إجراءات تنفيذ الدراسة :

تم تدريس المجموعتين الضابطة في الفصل الدراسي ومختبر الفيزياء، بينما المجموعة التجريبية دُرست بواسطة معمل الحاسوب لوحدة الدراسة المتضمنة مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي، وعادةً يتم تشغيل الأجهزة قبل خمس دقائق من بداية الحصة لتصبح جاهزة للاستخدام، وقد تضمنت مواضيع الدراسة الدروس التالية :

١ – قياس الضغط الجوي بالبارومتر.

٢ – ارتفاع السائل في الأنابيب المفرغة.

٣ – توازن الأجسام في الهواء الساكن.

المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث في دراسته المعالجات الإحصائية التالية :

١ – كاي تربيع لحساب دلالة الفروق بين المتغيرات.

٢ – حساب المتوسط الحسابي.

٣ – حساب الانحراف المعياري.

٤ – اختبار (ت – T-test) لاختبار الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة قام الباحث بإجراء الاختبار البعدي، ثم تحليل نتائج الدراسة للتأكد من صحة فرضياتها، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

١ – النتائج الخاصة بالفرضية الأولى :

تنص الفرضية على أنه :«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠ر٠) في متوسطات تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى الفهم».

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية لقياس هذا المحور في الاختبار التحصيلي البعدي بين المجموعتين، وجاءت النتيجة على النحو التالي (الجدول رقم ٢) :

الجدول رقم (٢)

اختبار «ت» للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيلهما بمستوى التذكر

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التذكر	التجريبية	٢٥	٧ر٢	٢ر١٦٠	٢٠ر٠	غير دالة	٨٤ر٠
	الضابطة	٢٥	٧ر٠٨	٢ر٠٠			

من الجدول السابق رقم (٢) يتضح أن قيمة ت (٢٠ر٠) غير دالة إحصائيًا عند مستوى ٨٤ر٠، ويعتقد الباحث أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى التذكر يعود إلى كون البرنامج سار في طريقة عرضه للمعلومات باستخدام مسارات تشعبية متعددة تقلل من عملية تذكر المادة العلمية.

وإن هذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات وهي: (العمر، ١٩٩٩) ، (اللهيب، ١٩٩٩)، (مصلوخ، ١٩٩٣)، بينما تختلف مع عدد من الدراسات: (الجمهور، ١٩٩٩)، (المطيري، ١٩٩٨) ، التويم، ١٩٩٩)، (الجريوي، ١٩٩٩)، (Walker, 1994).

٢ - النتائج الخاصة بالفرضية الثانية :

وتنص الفرضية على أنه : «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ر٠) من متوسطات تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الفهم».

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب قيمة (ت) لمعرفة الدلالة في الفروق بين المجموعتين عند مستوى الفهم، وكانت النتائج على النحو الآتي (الجدول رقم ٣):

الجدول رقم (٣)

نتائج اختبار «ت» للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيلهما لمستوى الفهم

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
الفهم	التجريبية	٢٥	٥ر٠٤	٢ر٣٥	٤ر٣٠	دالة إحصائيًا	٠ر٠٠٠١
	الضابطة	٢٥	٧ر٢٠	٢ر١٦			

من الجدول السابق رقم (٣) يتضح أن قيمة ت (٤ر٣٠) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠ر٠٠٠١) وهذا يعني رفض الفرضية الثانية، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم. ويعتقد الباحث أن الفروق في مستوى الفهم التي كانت في صالح المجموعة التجريبية عائدة إلى أن البرنامج عرض بأسلوب مشوق ومختلف نوعًا ما عن الكتاب المقرر، وقد اتفقت هذه النتيجة مع عدة دراسات منها: (الجمهور، ١٩٩٩) ، (المطيري، ١٩٩٨)، (مصلوخ، ١٩٩٤) ، (Walker, 1994). بينما اختلفت مع بعض الدراسات منها: (العمر، ١٩٩٩)، (اللهيب، ١٩٩٩)، (التويم، ١٩٩٩)، (ملاك، ١٩٩٥)، (Sterling and Gray, 1991).

٣ -النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة :

تنص الفرضية على أنه : «لا توجد فروض ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠ر٠٥) في متوسطات تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى التطبيق».

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب قيمة «ت» لمعرفة الدلالة في الفروق بين المجموعتين عند مستوى التطبيق، وكانت النتائج على النحو الآتي (الجدول رقم ٤):

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبار «ت» للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيلها لمستوى التطبيق

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التطبيق	التجريبية	٢٥	٥ر٢٨	٢ر٢٥	٤ر٢٠	دالة إحصائيًا	٠ر٠٠٠١
	الضابطة	٢٥	٧ر٠٨	٢ر٠٠			

بالنظر إلى الجدول السابق رقم (٤) يتبين أن قيمة ت (٤ر٢٠) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠ر٠٠٠١) وهذا يعني رفض الفرضية الثالثة، وأنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التطبيق. وقد اتفقت الدراسة مع بعض الدراسات وهي: (أمين، ١٩٩٥) ، (Walker, 1994) . كما أنها اختلفت مع عدد من الدراسات منها: (الجمهور، ١٩٩٩)، (المطيري، ١٩٩٨)، (اللهيب، ١٩٩٩)، (العمر، ١٩٩٩)، (التويم، ١٩٩٩).

ويعتقد الباحث أن رفض الفرضيتين الثانية والثالثة في نتائج الدراسة يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم والتطبيق، ربما عائد إلى تصميم البرنامج، وإلى أثر العامل التجريبي وهو التدريس باستخدام الحاسوب في الطلاب مقارنة بالطريقة التقليدية في عرض المادة الدراسية. فالحاسب الآلي له دور مهم في تهيئة الفرصة للطالب لإعادة عرض المادة العلمية مرة أخرى في حالة عدم فهمه للجزئيات الخاصة بالدرس بينما قد لا تتاح له الفرصة في إعادة الشرح من قبل المعلم في الطريقة التقليدية في الفصول الدراسية المزدحمة، إذ إن استخدام البرمجيات الحاسوبية تتيح للطالب الرجوع إلى موضوع الدرس عدة مرات وفقًا لاحتياجاته، وعلى ضوء قدراته وسرعته الذاتية للتغلب على المشكلة التي تواجهه في مادة الدرس من خلال حل التمارين، وتلقي التغذية الراجعة، وإعادة المحاولة في حالة الاستجابة الخاطئة. وعلى ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى الفهم والتطبيق وأن عدم تحقيق الفرضية الأولى ربما يعود إلى إخفاق مصممي البرنامج لأهمية التعامل مع مستوى التذكر في تصميم البرنامج.

توصيات الدراسة

بناءً على نتائج هذه الدراسة التي دلت على فاعلية برمجة الحاسوب مقارنة بالطريقة التقليدية في مستويي الفهم والتطبيق، وعليه فإن الدراسة توصي بما يأتي:

١– التوسع في استخدام مثل هذه البرمجيات في تدريس مواد العلوم الأخرى مع مراعاة مستويات المعرفة الثلاثة، وتأكيد استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في التدريس.

٢– عقد دورات تدريبية لمعلمي الحاسب، ومعلمي العلوم في جميع التخصصات حول استخدام الحاسب في تدريس المواد التعليمية على أن تتوافر تلك الدورات التدريبية على مدار العام الدراسي.

٣– ينبغي على المؤسسات التعليمية، وبالأخص وزارة المعارف أن تجعل مادة الحاسب مادة أساسية لكل التخصصات العلمية والأدبية لتمكين المعلم والطالب من استخدامه بكفاءة عالية في مجال التعليم.

٤– إيجاد التعاون المستمر بين المؤسسات التعليمية، والمؤسسات الخاصة لإنتاج البرمجيات الحاسوبية التعليمية النموذجية التي تخدم جميع التخصصات العلمية والأدبية، وتراعى الجوانب التقنية، والتربوية، والعلمية عند إعدادها.

المراجــع

سلام، سيد أحمد والحذيفي، خالد. (١٩٩١). أثر استخدام الحاسب الآلي في تعليم العلوم في التحصيل والاتجاه نحو العلم والاستدلال المنطقي لتلاميذ الصف الأول المتوسط. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، ٤ (٣)**، ٣٤٠-٣٤٣.

أمين، زينب محمد. (١٩٩٥). **أثر استخدام الهيبرميديا في التحصيل الدراسي والاتجاهات لدى طلاب كلية التربية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، مصر، كلية التربية، جامعة المنيا.

التويم، عبدالله سعد. (١٩٩٩). **أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مقرر قواعد اللغة العربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الجريوي، عبدالمجيد عبدالعزيز. (١٩٩٩). **أثر الوسائط المتعددة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الجمهور، عبدالرحمن عبدالله. (١٩٩٩). **فاعلية الحاسوب في تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي (دراسة تجريبية)**. بحث مقدم لندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات في المدة من ٣ إلى ١٤٢٠/١/٥هـ، الرياض، كلية التربية، قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، جامعة الملك سعود.

دويدي، علي محمد. (١٩٩٦). **أثر استخدام الحاسب الآلي والشرائح الشفافة في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بمنطقة المدينة المنورة لوحدة الدورات والمجموعات في الجدول الدوري «دراسة تجريبية»**. مركز البحوث التربوية، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

زيتون، كمال والبنا، عادل. (١٩٩٦). فعالية برنامج تعليمي بمساعدة الحاسوب الآلي في تنمية الأداء المعرفي لحل مسائل الوراثة والتفكير المنطقي والاتجاه نحو استخدام الحاسوب. **مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، كلية التربية، جامعة القاهرة، العدد ٩**، ١٨٥ - ٢٤٠.

الشرهان، جمال عبدالعزيز. (٢٠٠٠) **الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم** (الطبعة الأولى). الرياض، المملكة العربية السعودية : مطابع الحميضي.

العمر، عادل عبدالعزيز. (١٩٩٩). **أثر استخدام جهاز عرض برمجيات الحاسب الآلي في التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

قنديل، يس عبدالرحمن. (١٩٩٨). **الأفلام العلمية التعليمية وبرمجيات العلوم ذات الوسائط المتعددة في دول الخليج العربية، الطبعة الأولى**. الرياض : مكتب التربية لدول الخليج العربي.

اللهيب، إبراهيم عبدالله. (١٩٩٩). **أثر استخدام أحد برامج الحاسب الآلي في مادة الفيزياء في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (١٩٩٨). **تفريد التعليم** (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار الفكر.

مصلوخ، محمد إسماعيل. (١٩٩٣). **أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس العلوم في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الرياض، جامعة الملك سعود.

المطيري، سلطان هويدي. (١٩٩٨). **أثر استخدام إحدى برمجيات الحاسوب في مادة العلوم في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

ملاك، حسن علي. (١٩٩٥). **أثر استخدام طريقة التعليم بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مبحث الكيمياء واتجاهاتهم نحو الحاسوب**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة اليرموك.

المناعي، عبدالله سالم. (١٩٩٢). الكمبيوتر وسيلة مساعدة في العمليـة التعليمية. **مجلة التربية القطرية للتربية والثقافة والعلوم**، السنة الحادية والعشرون، العدد ١٠١، الدوحة، قطر، ص ٢٤١-٢٥٩.

Morse, Ronald (1991). Computer uses in secondary education. **Educational Technology**, **16** (9), 55.

Ravaglia, A. (1995). computer based mathematics and Physics. **Gifted Child Quarterly**, **39** (1), 7-13.

Sterling, J & Gray M (1991). The effect of simulation software on student's attitudes and understanding in introductory statistics. **Journal of Computer Mathematics and Science Teaching**, **10** (4), 51-55.

Walker, S., & Delacey, P. (1994) Enhancing language development for young children at risk: The role of computer, **AECA: Australian Journal of Early Childhood, 19** (1), 29-37.

طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين وعلاقتها مع الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان والأردن

د. محمد سليمان البندري
مدير عام المديرية العامة لكليات التربية
وزارة التعليم العالي
سلطنة عُمـــان

أ.د. عدنان الشيخ يوسف العتوم
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
جامعة اليرموك
إربد – الأردن

91
المجلد 3 العدد 3 سبتمبر 2002

طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين وعلاقتها مع الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان والأردن

د. محمد سليمان البندري
مدير عام المديرية العامة لكليات التربية وزارة التعليم العالي
سلطنة عُمـــان

أ.د. عدنان الشيخ يوسف العتوم
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
جامعة اليرموك
إربد – الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقات الشخصية السائدة بين المدير والمعلم، ومستويات الرضا الوظيفي لمعلم المرحلة الثانوية في سلطنة عمان، والأردن. كما هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين طبيعة العلاقات الشخصية ومستويات الرضا الوظيفي، والعوامل المؤثرة في كليهما من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في كل من سلطنة عُمان، والأردن. قام المعلمون بتعبئة استمارة الرضا الوظيفي للمعلم، واستمارة طبيعة العلاقات الشخصية بين المعلم والمدير من وجهة نظر المعلمين في كلا القطرين.

تشير نتائج الدراسة إلى أن العلاقات الشخصية كانت في المستوى المتوسط لمعلمي سلطنة عمان، والأردن معا، مع وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجات الكلية والأبعاد الفرعية للمقياس لصالح العينة الأردنية. أما الرضا الوظيفي فكان في المستوى العالي للعينة العُمانية، والمستوى المتوسط للعينة الأردنية، مؤكدا وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لصالح العينة العُمانية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي للمعلمين، حسب تباين مستويات العلاقة الشخصية بين المعلمين والمديرين، على الدرجات الكلية لمقياس العلاقات الشخصية لكل من العينة العمانية، والأردنية. كما أشارت النتائج إلى أهمية متغيرات التخصص، والجنس، والخبرة في التنبؤ بمستوى العلاقات الشخصية والرضا الوظيفي للمعلم العماني، ومتغيرات التخصص، والخبرة، والمؤهل في التنبؤ بمستوى العلاقات الشخصية والرضا الوظيفي للمعلم الأردني.

---

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٩/٥م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/٣/٢٧م

Personal Relationships among School Principales and Teachers and Their Relation to High Schools Teachers' Job Satisfaction in Oman and Jordan

Dr. Mohammad S. Al-Bandary
Director General of the Colleges of Education
Ministry of Higher Education/Oman Sultanate

Prof. Adnan Y. Atoum
Conseling and Educational
Psychology Department
Yarmouk University, Irbid-Jordan

Abstract

The present study aimed at identifying the nature of teacher-principal personal relationship and the levels of job-satisfaction of high school teachers in the Sultanate of Oman and Jordan. It also investigated the relationship between job-satisfaction and personal relationship, and factors associated with them. Teachers were submitted to two scales: Teachers-Principals' Personal relationships and Teachers' Job-Satisfaction.

Results showed an intermediate level of personal relationship among Omani and Jordanian teachers with statistical differences in favor of Jordanian teachers. The Omanis showed high levels of job-satisfaction while the Jordanians showed an intermediate level with statistically significant differences in favor of the Omani teachers. The results showed no effects of personal relationship between teachers and principals on teachers' job-satisfaction.

Also, the results showed that the Omani teachers' major, gender, and experience predicted the levels of teacher-principals personal relationship and job-satisfaction, and teachers' major, experience, and the qualification degrees predicted the levels of teacher-principals' personal relationship and job-satisfaction among the Jordanian teachers.

طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين وعلاقتها مع الرضا الوظيفّي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان والأردن

د. محمد سليمان البندري
مدير عام المديرية العامة لكليات التربية وزارة التعليم العالي
سلطنة عُمـــان

أ.د. عدنان الشيخ يوسف العتوم
قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي
جامعة اليرموك
إربد – الأردن

المقدمة:

تعد العلاقات الإنسانية والشخصية بين المعلمين ومديري المدارس من أكثر العوامل المؤثرة في سير العملية التربوية، وتحقق التكيف والتوازن في البيئة المدرسية. والإدارة هي عملية إنسانية تساعد على تحقق التفاهم، والاحترام المتبادل، وتحقق الانتماء والشعور بالمسئولية، وبالتالي تعمل على تحقق الرضا الوظيفي للمعلم والمدير على حد سواء.

ويقوم المدير الفعّال بعدد من الإجراءات التي تضمن تفعيل العلاقات الإنسانية والشخصية الطيبة بين المدير والمعلم مثل: محاولة المدير معرفة شخصية المعلم، وسماع مشكلاته وتقبلها، وتحسين ظروف العمل للمعلم في المدرسة، بما ينعكس على دافعيته للعمل وأدائه التدريسي (سلامة، ١٩٩٣). ويؤكد كالهون (Calhoun, 1981) أن من واجبات مدير المدرسة تحسين العلاقات بين المدير وأعضاء هيئة التدريس، وإتاحة الفرصة للمعلمين لبناء علاقات ودية بينهما. ويشير البرادعي (١٩٨٨) إلى أن أبرز صفات المدير الناجح بناء العلاقات الإيجابية مع المعلم، والابتعاد عن أساليب التسلط والقسرية، لضمان خلق بيئة مدرسية صحية، وتشجيعهم على العمل ضمن روح الفريق الواحد. كما يؤكد ستيفينز (Stevens, 1997) أن الممارسات الإدارية لمدير المدرسة تؤثر بشكل مباشر في العلاقات الشخصية بين المدير والمدرسين، والتي بدورها تنعكس على المعلمين من خلال مشاعر الرضا عن العمل، وتوافر الثقة والاحترام المتبادل، والأداء التدريسي للمدرس. ويؤكد القيسي (١٩٨٦) في دراسته حول أثر نمط العلاقات الشخصية للمدير في الاتصال الإداري لدى عينة من مديري المدارس الثانوية في الأردن، أن العلاقات الشخصية الإيجابية تنعكس إيجابا على أنماط الاتصال الإداري.

لقد أكدت العديد من الدراسات السابقة أهمية العلاقات الشخصية في البيئة المدرسية، وانعكاساتها الإيجابية والسلبية على كل من المعلم والمدير. ويشير السلمي (١٩٧٠) في دراسة حول

أثر العلاقات الشخصية في أداء المعلمين إلى أن العلاقات الإنسانية والشخصية هي المحدد الرئيس لمستوى الكفاءة الإنتاجية للمعلمين، حيث إن توفير قدر كاف من العلاقات الطيبة يؤدي إلى رفع الكفاءة الإنتاجية، وإحساسهم بالرضا عن عملهم.

ومن المتغيرات التي ترتبط بالعلاقات الشخصية والإنسانية بين المدير والمعلم ظاهرة الرضا الوظيفي للمعلم. والرضا الوظيفي: حالة نفسية يشعر معها المعلم برغبته في عمله، ودافعيته للإنتاج والعطاء دون شروط أو قيود، وإحساسه بقدرته على إشباع حاجاته من خلال العمل الذي يقوم به. والرضا: حالة ترتبط بالسرور وراحة النفس، مما يؤدي إلى الشعور بالاطمئنان لحاضره ومستقبله لقوله تعالى: **«رضى الله عنهم ورضوا عنه ذلك الفوز العظيم»** (المائدة، ١١٩). والمدير الناجح هو المدير القادر على ممارسة مهامه بحكمة وفعالية، تظهر من خلال رضا المعلمين عن أعمالهم الموكلة إليهم، وتبرهن لهم صدق المدير، وموضوعيته في التعامل مع جميع المعلمين بطريقة عادلة. والرضا الوظيفي مهم للمعلم، والمدرسة، والمجتمع على حد سواء. فرضا المعلم يؤدي إلى نجاحه في عمله، وتحسن أداء طلبته، ومن ثم تحسين مدخلات المجتمع من طاقات شبابه المتعلم.

وأكد كنعان (١٩٨٢) أن العديد من الدراسات في هذا المجال تؤكد أن المدير الذي يمارس دوره بشكل إيجابي، يوفر جواً من الرضا لدى العاملين، ويطور شعورا بالتقبل لنمط العلاقات السائدة بين الرئيس والمرءوس. كما أن سيطرة الشعور بالتسلط، وعدم الاستقلالية، والصراع، والغموض في القرارات الإدارية، عوامل يتوقع أن تكون مهمة في درجة ومستوى الرضا الوظيفي للعاملين مما ينعكس على الموظف بعدم الرغبة في العمل، أو محاولته الانتقال إلى عمل آخر، أو كثرة التغيب، أو التقصير في الأداء.

ولخص العمري (١٩٩٦) العوامل التي تؤثر في أداء المعلمين سلبا أو إيجابا، وبالتالي تنعكس على درجة تحقق الرضا الوظيفي، أو عدم تحققه. ومن أهم هذه العوامل نمط المكافأة، والعقاب المتبع في المؤسسة، ونمط السلطة وأسلوب الإدارة، واعتماد الإنجاز كأساس للترقية، والتقدم المهني، والاهتمام بالتدريب والتطوير المستمر للعاملين، والأمن

الوظيفي للعاملين، ومرونة التنظيم، والتأقلم مع المتغيرات والظروف الجديدة. كما يشير نشوان (١٩٨٢) إلى أن أكثر العوامل تأثيرا في الرضا الوظيفي هي الراتب، والعمل المناسب، والتقدم الوظيفي، وفرص الترقية، والعلاقات الإنسانية، وساعات العمل.

وأشار جرادات (١٩٨٣) إلى أن من أبرز الممارسات التي يمكن أن يستخدمها المدير وتنعكس على رضا العاملين لديه توفير الظروف المناسبة للعمل، وتوافر العلاقات الإنسانية الطيبة، وإشراك العاملين في التخطيط، وتنظيم شئون العمل. ويؤكد مراد (١٩٨٣) أن من شروط تحقق الرضا الوظيفي للمعلمين، قيام المدير بتوفير الوسائل المتعددة لإشباع حاجات العاملين الأساسية المادية والمعنوية، وذلك من خلال آليات العلاوات، والمكافآت، والترقيات. ويؤكد كاتزل ويانكيلوفيج (Katzel & Yankelovich, 1985) أن من بين العوامل المؤثرة في تحقق الرضا الوظيفي درجة معرفة الموظفين بشئون العمل، وإدارة المؤسسة، حيث أشار إلى أن هذه المعرفة تعزز انتماء الفرد إلى مؤسسته، وتعطيه الشعور بالمسئولية نحوها.

ويرتبط تحقق الرضا الوظيفي بالزملاء، وجماعة العمل، بالإضافة إلى مدير المدرسة أو المؤسسة. فالعلاقات الطيبة بين الزملاء تترك أثرا طيبا في نفسية الفرد، وتساهم في رفع روحه المعنوية وإحساسه بالانتماء إلى البيئة المدرسية، مما ينعكس إيجابا على مستوى الرضا الوظيفي للمعلم. لذلك فإن مستوى الرضا الوظيفي العام للزملاء أمر في غاية الأهمية للفرد، حيث إن جماعات العمل يمكن أن تكون جماعات ضاغطة نحو الإحساس بالرضا الوظيفي، أو بفقدان هذا الإحساس.

وفي سلطنة عُمان، قام العريمي (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستويات الرضا الوظيفي لمديري مدارس التعليم العام على عينة تألفت من (٢٨٣) مديراً ومديرة. وقد أشارت النتائج إلى أن هنالك رضاً وظيفياً عاماً لدى مديري المدارس، وخصوصاً في مجالات الراحة في العمل، وتحديات العمل، والعلاقة في مجال العمل، وكفاية المصادر، والإشراف، والسلطة، والصلاحيات الممنوحة. وأشارت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في الرضا العام، وفي مجالات الترقية في العمل، والمكافأة المادية، وكفاية المصادر، الإشراف، والسلطة، والصلاحيات الممنوحة، وذلك لصالح الإناث. أما بالنسبة إلى أثر متغيري الخبرة التعليمية والمؤهل العلمي، فقد أشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيا للخبرة في بعد الترقية فقط، ولصالح أصحاب الخبرة القصيرة، وأثر دال إحصائيا لمتغير المؤهل في مجالي الترقية والمكافأة المادية.

وأجرى سمارة (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تحديد مستويات الرضا الوظيفي لدى (٣٣٣) معلمة عامة في محافظة إربد–الأردن. أظهرت النتائج أن درجة الرضا الوظيفي للمدرسات كانت متوسطة بشكل عام. وكانت أقل درجات الرضا في مجال القوانين والأنظمة، تلاها الراتب، ثم الترقية الإدارية. وفي دراسة قام بها العمري (١٩٩٦) حول العلاقة بين السياسات التربوية والرضا الوظيفي من وجهة نظر عينة (٨٢٢) من العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية. وقد أشارت النتائج إلى أن تحقق مستويات عالية من الرضا الوظيفي، يرتبط بقدرة إيجاد آليات الاتصال بين القيادات التربوية العليا والإدارات التربوية المختلفة. كما أكدت النتائج أن متغيرات الروح الجماعية في العمل، والالتزام بالقرارات التربوية، وموضوعية القرارات التربوية، والاهتمام بظروف العاملين المعيشية هي من أهم العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي.

وفي دراسة بدر (١٩٨٣)، حاول الباحث معرفة مستوى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الكويت بالنسبة لعوامل الرضا عن الأجر، والحوافز المادية، والأمن الوظيفي، والعلاقات مع الرؤساء والزملاء، وطبيعة الوظيفة، وساعات العمل، وظروف العمل. ومن أبرز نتائج الدراسة وجود علاقة بين الرضا الوظيفي وطبيعة العلاقة الشخصية مع الرؤساء، حيث إن للدور القيادي للمدير أثرا إيجابيا في مستوى ودرجة الرضا الوظيفي. كما أكدت النتائج أن متغيرات طبيعة الوظيفة، والأمن الوظيفي، والحوافز المادية، والراتب، والعلاقات مع الزملاء، وساعات العمل، كانت جميعاً ذات أثر فعال في مستوى الرضا الوظيفي.

وفي دراسة الشيخ وسلامة (١٩٨٢)، هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي للمعلمين في دولة قطر عن مهنة التدريس، والتعرف على اتجاهاتهم في بعض الجوانب المرتبطة بالمهنة مثل: الإدارة المدرسية، وفرص الترقية، والأجور. وقد أشارت النتائج إلى وجود مستويات مقبولة من الرضا الوظيفي العام للمعلمين والمعلمات. كما أشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو الجوانب الإدارية المرتبطة بمهنة التدريس.

أما دراسة العديلي (١٩٨٣)، فقد هدفت إلى التعرف على مستويات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في معهد الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية. وقد أظهرت النتائج توافر مستويات عامة من الرضا الوظيفي مع تدني درجات الرضا الوظيفي في مجالات المكافآت مقابل الأداء الجيد، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتوفير الفرص لتجريب وسائل جديدة لتحسين الأداء، والصلاحيات المعطاة في العمل، والحياة الشخصية. كما أبرزت النتائج أن العاملين يعدون الرضا في مجال المكافآت المادية أهم من المجالات الأخرى.

وفي دراسة أجنبية قام بها روبن (Ruben, 1994)، للتعرف على العوامل التي يرى المعلمون (وعددهم ٢٠٠ معلم ومعلمة) أنها تؤثر في كيفية شعورهم نحو مهنة التدريس. أكد المعلمون أن أكثر العوامل تأثيرا في الرضا الوظيفي هي العلاقة مع المدير، وتقدير المدير، ونجاح الطلبة، والعلاقة مع الأهالي، ومجموعة من العوامل الشخصية لمدير المدرسة. كما أشارت الدراسة إلي أن المعلمين الأكثر رضا عن العمل هم من الإناث، والأكبر عمراً، والأقليات.

وقام باخراخ وميتشل (Bacharach & Mitchell, 1983) بدراسة ركزت على معرفة أثر العوامل التنظيمية للبيئة المدرسية في الرضا الوظيفي لعدد من المعلمين في ولاية نيويورك الأمريكية. وأشارت النتائج إلى أن متغيرات البيروقراطية، والروتين، وعدم الاستقلالية، والصراع، والغموض الإداري، عوامل مدرسية ساعدت على خفض مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

كما قام باستر وإيرلاندسون (Pastor & Erlandson, 1982) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين حاجات المعلمين ومستوى الرضا الوظيفي لديهم. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة بين الرضا الوظيفي وحاجات المعلمين، حيث إنه كلما ارتفعت حاجات المعلمين قل مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين. كما أظهرت النتائج أن متغيرات عدم الضبط المدرسي، وقلة التعاون، وقلة اهتمام أولياء الأمور، وضعف الإدارة، وانخفاض المكانة الاجتماعية، كانت عوامل مساعدة على انخفاض مستوى الرضا الوظيفي.

أما الدراسات التي تقارن بين الثقافات المختلفة في العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين والرضا الوظيفي للمعلمين، فهي غير متوافرة على المستوى العربي، ونادرة في الدراسات الأجنبية. ويشير ليثوود جانتازي وستينباك (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, R. 2000) إلى أن غالبية هذه الدراسات تركز على أثر تباين ثقافة المعلم أو المدير في الجو العام للمدرسة وأنماط الإدارة. ويشير مووس (Moos, 2000) في دراسة مقارنة بين وجهات نظر المعلمين في إنجلترا، والدانمارك حول نمط العلاقة بين المديرين والمدرسين إلى عدد من الخصائص الواجب توافرها في مدير المدرسة. لقد أكد المدرسون الإنجليز أهمية الخصائص التالية في شخصية المدير الفعال هي: مهارات الاتصال، والمهارات الإدارية، وإظهار مشاعر التعاطف والاهتمام، والحزم الإداري، والانسجام والعدل في التعامل مع الآخرين. أما في الدانمارك، فقد أكدوا أهمية خصائص مثل: مهارة الاستماع، والانتماء إلى المؤسسة التعليمية، والبعد الإنساني، وبعد النظر وعمق التفكير.

تشير الدراسات السابقة إلى أهمية العلاقات الشخصية والإنسانية السائدة بين الإدارة التربوية والمعلمين، لما لذلك من أهمية في تحقق جو من الاستقرار والثقة والاحترام المتبادل والتعاون لنجاح العملية التربوية. كما تشير الدراسات إلى أهمية الرضا الوظيفي في تحقق الاستقرار الوظيفي وإلى أن السيطرة والشعور بالتسلط، وعدم الاستقلالية، والصراع، والغموض في القرارات الإدارية في البيئة المدرسية يتوقع أن تكون عوامل مؤثرة في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

مشكلة الدراسة:

يعد الرضا الوظيفي من الركائز الأساسية التي توفر الاستقرار الوظيفي، والبيئة المناسبة للمعلم، ليؤدي عمله على أكمل وجه، وبأعلى فعالية ممكنة. والرضا الوظيفي يساعد على حفز المعلم وتنمية دافعيته للعمل بدون قيود أو شروط، كما أن غياب الاستقرار الوظيفي يخلق بيئة مدرسية تتميز بالسيطرة والشعور بالتسلط، وعدم الاستقلالية، والصراع، والغموض في القرارات الإدارية، مما ينعكس سلبا على العملية التعليمية بشكل عام. كما تنظر الدراسة إلى الدور المحوري في تحقق الاستقرار الوظيفي للمعلم، حيث إن المدير الناجح هو القادر على تطوير علاقات إنسانية وشخصية طيبة مع جميع المعلمين، مما ينعكس على الرضا الوظيفي للمعلم وأدائه بشكل عام.

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقات الشخصية السائدة بين المديرين ومعلمي المرحلة الثانوية، ومستويات الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في كل من سلطنة عُمان والأردن. كما تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين على الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية، ومعرفة قدرة متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة التعليمية والتخصص، والدورات التدريبية، ومستوى المدرسة، ومكان العمل، والجنس على التنبؤ بطبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين، والرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في كل من سلطنة عُمان والأردن.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما طبيعة العلاقات الشخصية السائدة بين المديرين والمعلمين، ومستويات الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان، والأردن؟ وهل تختلف هذه المستويات باختلاف قطر المعلم؟

٢- ما العلاقة بين طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين والرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان، والأردن؟

٣- ما قدرة المتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والتخصص، والدورات التدريبية، ومستوى المدرسة، ومكان العمل، والجنس) على التنبؤ بطبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين، والرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان، والأردن؟

أهمية الدراسة: تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال محاولتها فهم شريحة مهمة في قطاع التعليم العام، ومحاولة النهوض بها نحو مستويات تحقق التقدم العلمي، والنمو التربوي السليم وهي المعلمين. وتظهر أهمية الدراسة من خلال تركيزها على العلاقة الشخصية بين المعلمين، ومديري المدارس، وعلاقة ذلك على درجات الرضا الوظيفي للمعلمين. كما تبرز أهمية هذه الدراسة في محاولة عقد بعض المقارنات في درجات الرضا الوظيفي، وطبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين في كل من سلطنة عُمان، والأردن، للتعرف على نقاط الضعف والقوة في ضوء هذه المتغيرات.

التعريفات الإجرائية:

العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين: هي التعبير عن مستوى العلاقة الشخصية التي تسود بين المعلمين نحو مديري المدارس نتيجة التفاعل داخل المدرسة، وتقاس العلاقات من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس طبيعة العلاقات الشخصية بأبعاده الأربعة هي: الاحترام، والتعاطف أو تقمص المشاعر، وعدم شرطية الاحترام (الاعتبارية)، والانسجام أو التوافق.

الرضا الوظيفي: هو التعبير عن شعور المعلم بقدرته على إشباع حاجاته في عمله، ويقاس الرضا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم، أو من خلال إجابته عن مقياس الرضا الوظيفي، والمكون من خمسة أبعاد هي: طبيعة العمل، والراتب، والترقية، والمسئول (المدير والمشرف)، والزملاء.

المحددات: تتحدد نتائج هذه الدراسة من حيث قدرتها على التعميم على حدود عينة الدراسة التي مثلت محافظة إربد في الأردن، ومنطقة شمال الباطنة في سلطنة عمان.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة في الأردن من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد من الجنسين، والذين يقدر عددهم بحوالي (٣٨٠٠) حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم للعام الدراسي ١٩٩٩–٢٠٠٠. أما مجتمع الدراسة في سلطنة عُمان، فيتكون من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في منطقة شمال الباطنة، والذين يقدر عددهم بحوالي (٢١٠٠) حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم لشمال الباطنة للعام الدراسي ١٩٩٩–٢٠٠٠.

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث اختيرت عدد من المدارس لتمثل التوزيع الجغرافي لكل منطقة، ووزعت الاستبانات على جميع المعلمين الذين كانوا موجودين في ذلك اليوم أو أبدوا الاستعداد والرغبة لتعبئة الاستبانات. تكونت عينة الدراسة الأردنية من (١٧٨) معلما ومعلمة، منهم (١٢١) من الذكور، و (٥٧) من الإناث. أما العينة العُمانية، فتكونت من (١٢٣) معلما ومعلمة، منهم (٥٤) من الذكور، و (٦٩) من الإناث، كما هو موضح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة حسب القطر والجنس

القطر \ الجنس	ذكور	إناث	المجموع
سلطنة عُمان	٥٤	٦٩	١٢٣
الأردن	١٢١	٥٧	١٧٨
المجموع	١٧٥	١٢٦	٣٠١

أدوات البحث: لقد استخدمت الدارسة نوعين من الاستبانات، أولهما لقياس طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين من وجهة نظر المعلمين، والآخر لقياس الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

استبانة طبيعة العلاقات الشخصية: لتقدير طبيعة العلاقات الشخصية بين المدير والمعلم، من وجهة نظر المعلم، تم استخدام مقياس ليتارد (Lennard, 1962) الذي عربه على البيئة الأردنية

العمري (١٩٧٧)، واستخدمه الربابعة (١٩٩٦). وقد تميزت هذه الأداة بمعايير صدق وثبات عالية في صورتها الأجنبية، وصورتها العربية (العمري، ١٩٧٧: الربابعة، ١٩٩٦).

تكونت الأداة في صورتها الأخيرة (الربايعة، ١٩٩٦) من (٤٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: الاحترام، والتعاطف، أو تقمص المشاعر، وعدم شرطية الاحترام (الاعتبارية)، والانسجام أو التوافق. وللتحقق من صدق الاستبانة في سلطنة عُمان، تم عرضه على لجنة من المحكمين، تكونت من عشرة مختصين في القياس والتقويم، وعلم النفس، والإدارة التربوية، لإبداء ملاحظاتهم حول الفقرات من حيث وضوحها، وانتماؤها للأبعاد أو من حيث الحاجة إلى الحذف أو الإضافة. وبعد اعتماد معيار إجماع ٣٠٪ من المحكمين على تغيير، أو شطب، أو إضافة فقرة ما، تم حذف (١٢) فقرة بسبب عدم مناسبتها للبيئة العُمانية، وتعديل صياغة (٥) فقرات ليصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٢٨) فقرة، موزعة حسب الأبعاد الأربعة السابقة الذكر، وكما هو موضح في الملحق رقم (١). ولأغراض الدراسة الحالية، سيتم عكس قيم الفقرات السلبية عند التحليل، ليصبح توجه جميع الفقرات إيجابيا. وبعد التأكد من إجراءات الصدق في سلطنة عُمان، تم عرض الأداة بصورتها المختصرة على عينة من الخبراء الأردنيين للتأكد من صدق الصورة المختصرة في عُمان على البيئة الأردنية. وقد اتفق المحكمون على هذه الصورة، وكانت مناسبة للبيئة الأردنية، وأن الاختصار لم يغير من خصائص الأداة الأصلية للبيئة الأردنية.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة بصورتها النهائية، تم تطبيق هذه الأداة على عينة من (٤٣) معلماً ومعلمة في سلطنة عُمان، وعينة أردنية تكونت من (٣٦) معلما ومعلمة، لحساب معامل التجانس الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا. وأظهر التحليل قيم ألفا للأداة بجميع فقراتها (٠,٩٠)للعينة العمانية، و(٠,٨٨) للعينة الأردنية. أما أبعاد الأداة الأربعة فبلغت ما بين (٠,٨٣ إلى ٠,٨٨) للعينتين، مما يظهر مؤشرات ثبات جيدة لأغراض الدراسة الحالية.

استبانة الرضا الوظيفي للمعلم: تم استخدام استبانة الرضا الوظيفي للمعلم التي طورها العمري (١٩٩٦) على البيئة الأردنية، واشتملت على (٣٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: طبيعة العمل، والراتب، والترقية، والمسئول (المدير والمشرف)، والزملاء. وقد أظهرت أداة العمري معاملات صدق مقبولة من خلال صدق المحتوى، ومعاملات ثبات معقولة من خلال التجانس الداخلي.

وللتحقق من صدق أداة الدراسة في سلطنة عُمان، قام الباحثان بعرضها على لجنة من المحكمين، تكونت من عشرة مختصين في القياس والتقويم، وعلم النفس، والإدارة التربوية، لإبداء ملاحظاتهم حول الفقرات من حيث وضوحها، وانتماؤها للأبعاد، أو من حيث الحاجة إلى الحذف أو الإضافة. وبعد اعتماد معيار إجماع ٣٠٪ من المحكمين، تم شطب (٤) فقرات بسبب عدم مناسبتها وتكرار بعضها، وتعديل صياغة (٤) فقرات ليصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٢٦) فقرة موزعة حسب الأبعاد الخمسة السابقة الذكر، وكما هو موضح في الملحق رقم (١).

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة بصورتها النهائية، تم تطبيق هذه الأداة على عينة الصدق المكونة من (٤٣) معلماً ومعلمة، ومن ثم حساب معامل التجانس الداخلي من خلال قيم ألفا. وأظهر التحليل قيم ألفا للأداة بجميع فقراتها (٠,٩٣)، ولأبعاد الأداة الخمسة التي بلغت (٠,٨٨ ٠,٨٧ ٠,٩٠ ٠,٨٨ ٠,٨٣)، مما يشير إلى معاملات ثبات جيدة لأغراض الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة: تعالج الدراسة المتغيرات التالية:

المتغيرات الرئيسة: ١) مستوى العلاقات الشخصية بين المعلم والمدير.
٢) مستوى الرضا الوظيفي للمعلم.

المتغيرات الديموغرافية: ١) الجنس: ذكر – أنثى.
٢) المؤهل العلمي: دبلوم فأقل – بكالوريوس – دبلوم عالٍ أو ماجستير.
٣) الخبرة السابقة: ١–٤ سنوات – ٥–٩ سنوات – ١٠ سنوات فأكثر.
٤) التخصص: مواد علمية – مواد أدبية.

النتائــج

سيتم عرض النتائج حسب أسئلة الدراسة.

أولا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول «ما طبيعة العلاقات الشخصية السائدة بين المديرين والمعلمين ومستويات الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان، والأردن؟ وهل تختلف هذه المستويات بين سلطنة عُمان، والأردن»؟ وللإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد والمقياس الكلي،

كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية. وقد اعتمدت الدراسة الحالية المعيار التالي للحكم على طبيعة العلاقات الشخصية والرضا الوظيفي في ضوء تقسيم مدى الدرجات الأصلي (٥ إلى ١) إلى ثلاث فئات على النحو التالي:

- الرضا والعلاقات الشخصية المنخفضة: من ١ إلى ٢,٣٣
- الرضا والعلاقات الشخصية المعتدلة: من ٢,٣٤ إلى ٣,٦٦
- الرضا والعلاقات الشخصية العالية: من ٣,٦٧ إلى ٥

وفي ضوء المعايير السابقة، يشير الجدول رقم (٢) إلى طبيعة العلاقات الشخصية بين مديري المدارس ومعلمي المدارس الثانوية في كل من سلطنة عُمان، والأردن.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والتكرارات لمقياس طبيعة العلاقات الشخصية

قيمة ت	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	التكرار	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	التكرار	المستويات	الأبعاد
الأردن (ن=١٧٨)				سلطنة عُمان (ن = ١٢٣)				
١٣,٥٦*	٣,٤٤	%٣,٤	٦	٢,٥٦	%٢٤,٤	٣٠	الضعيف	الاحترام
		%٥٧,٣	١٠٢		%٧٥,٦	٩٣	المعتدل	
		%٣٩,٣	٧٠		صفر%	صفر	العالي	
[illegible]*	٣,٠٧	%٩	١٦	٢,٥٤	%٣٩	٤٨	الضعيف	التعاطف
		%٧٩,٨	١٤٢		%٥٩,٤	٧٣	المعتدل	
		%١١,٢	٢٠		%١,٦	٢	العالي	
٢,٣٩*	٣,١٣	%٧,٣	١٣	٣,٣٢	%١٤,٦	١٨	الضعيف	عدم شرطية الاحترام
		%٧٥,٨	١٣٥		%٥٤,٥	٦٧	المعتدل	
		%١٦,٩	٣٠		%٣٠,٩	٣٨	العالي	
٣,٤١*	٣,٢٥	%٤,٥	٨	٣	%٣,٣	٤	الضعيف	الانسجام
		%٦٩,٧	١٢٤		%٩١,٨	١١٣	المعتدل	
		%٢٥,٨	٤٦		%٤,٩	٦	العالي	
٢,٠٣*	٣,٢٢	صفر%	صفر	٢,٨٨	%٤,٩	٦	الضعيف	المقياس الكلي
		%٩١	١٦٢		%٩٠,٢	١١١	المعتدل	
		%٩	١٦		%٤,٩	٦	العالي	

- الدلالة الإحصائية: على مستوى ألفا ٠,٠٥

تشير النتائج في الجدول رقم (٢) إلى أن المتوسط الحسابي لمستوى العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين في سلطنة عُمان (٢,٨٨) وفي الأردن (٣,٢٢)، أي أن كليهما يقع في المستوى المتوسط حسب المعيار الإحصائي السابق، وبنسب متعادلة في المستوى المتوسط (٩٠,٢٪ و ٩١٪). أما ترتيب الأبعاد في سلطنة عُمان، فقد جاء بعد عدم شرطية الاحترام (٣,٢٢) في الدرجة الأولى، تلاها بعد الانسجام (٣)، وبعد الاحترام (٢,٥٦)، وبعد التعاطف (٢,٥٤) على التوالي. وفي الأردن جاء في المرتبة الأولى بعد الاحترام (٣,٤٤)، تلاها بعد الانسجام (٣,٢٥)، وبعد عدم شرطية الاحترام (٣,١٣)، وبعد التعاطف (٣,٠٧) على التوالي.

كما أن مقارنة المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس العلاقات الشخصية، والأبعاد الفرعية لها، بين العينة الأردنية، والعمانية، تشير إلى أن الفروق كانت لصالح العينة الأردنية،حيث بين اختبار—ت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمعلمي سلطنة عُمان، والأردن، وكذلك في جميع الأبعاد (باستثناء بعد عدم شرطية الاحترام) لصالح العينة الأردنية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن مستوى هذه العلاقات لكلا القطرين يقع في المستوى المتوسط.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والتكرارات لمقياس الرضا الوظيفي

الأبعاد	المستويات	سلطنة عُمان (ن = ١٢٣)			الأردن (ن = ١٧٨)			
		التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	قيمة ت
بيئة العمل	الضعيف	٢	١,٦٪	٣,٤٤	٤١	٢٣٪	٢,٦٣	*٩,٣٤
	المعتدل	٨٠	٦٥,١٪		١٣٧	٧٧٪		
	العالي	٤١	٣٣,٣٪		صفر	صفر٪		
الراتب	الضعيف	صفر	صفر٪	٣,٨٤	٤٣	٢٤,٢٪	٢,٣١	*١٣,٦
	المعتدل	٤٦	٣٧,٤٪		١٢٤	٦٩,٧٪		
	العالي	٧٧	٦٢,٦٪		١١	٦,٢٪		
الترقية	الضعيف	صفر	صفر٪	٤,١٤	٤	٢,٢٪	٣,٣٨	*٩,٩
	المعتدل	٢٤	١٩,٥٪		١١٦	٦٥,٢٪		
	العالي	٩٩	٨٠,٥٪		٥٨	٣٢,٦٪		

المدير	الضعيف	٢	%١,٦	٣,٧٤	٣١	%١٧,٤	٣	*٩,١٤
	المعتدل	٤٣	%٣٥		١١٧	%٦٥,٧		
	العالي	٧٨	%٦٣,٤		٣٠	%١٦,٩		
الزملاء	الضعيف	٢	%١,٦	٣,٥٤	٤٦	%٢٥,٨	٢,٧٦	*٩,٠٦
	المعتدل	٨٤	%٦٨,٣		١١٧	%٦٥,٨		
	العالي	٣٧	%٣٠,١		١٥	%٨,٤		
المقياس الكلي	الضعيف	صفر	%صفر	٣,٧٤	٢٠	%١١,٢	٢,٩٠	*٦,٣٧
	المعتدل	٤٩	%٣٩,٨		١٥٤	%٨٦,٥		
	العالي	٧٤	%٦٠,٢		٤	%٤,٥		

تشير النتائج في الجدول رقم (٣) إلى أن المتوسط الحسابي لمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في سلطنة عُمان (٣,٧٤)، وفي الأردن (٢,٩٠)، أي أن مستوى الرضا الوظيفي يأتي بالمستوى العالي للعينة العُمانية، والمستوى المتوسط للعينة الأردنية حسب المعيار الإحصائي السابق. أما ترتيب الأبعاد في سلطنة عُمان، فقد جاء في الدرجة الأولى بعد الترقية (٤,١٤)، تلاها بعد الراتب (٣,٨٤)، وبعد المدير (٣,٧٤)، وبعد الزملاء (٣,٥٤)، وبعد بيئة العمل (٣,٤٤) على التوالي. وفي الأردن جاء في المرتبة الأولى بعد الترقية (٣,٣٨)، تلاها بعد المدير (٣)، وبعد الزملاء (٢,٧٦)، وبعد الراتب (٢,٧١)، وبعد بيئة العمل (٢,٦٣) على التوالي.

إن مقارنة المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي والأبعاد الفرعية للمقياس، تشير إلى أن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين كان لصالح العينة العُمانية. وتشير نتائج اختبار–ت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمعلمي سلطنة عُمان، والأردن، وكذلك في جميع أبعاد مقياس الرضا الوظيفي ولصالح العينة العُمانية.

وللتعرف على الفقرات التي ساهمت في ارتفاع، أو انخفاض مستوى العلاقات الشخصية والرضا الوظيفي في كل من سلطنة عُمان، والأردن، تم تدوين أعلى وأدنى أربع فقرات في كل مقياس، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

أعلى المتوسطات الحسابية وأدناها حسب القطر والمقياس

القطر	الفقرات	مقياس العلاقات الشخصية	مقياس الرضا الوظيفي
سلطنة عُمان	أعلى الفقرات	– يحترمني كشخص (٤,٤٠) – أراه مرتاحاً ومطمئناً عندما يزورني (٤,٣٤) – يعترف بالخطأ ما أمكن (٣,٨٩) – لديه الاستعداد أن يستفيد من رأيه بالنسبة لسلوكي أو عمله (٣,٨٩)	– أحرص للعمل على التزام الطلاب بالأنظمة والقوانين (٤,٥٣) – يبادلني الزملاء مشاعر الود والاحترام (٤,٤١) – أحب عملي رغم الأعباء الإضافية (٤,٣٦) – يوفر لي عملي مكانة إجتماعية (٤,٢٤)
	أدنى الفقرات	– أشعر بأنه كذاب ومخادع في تعاملاته (١,٣٦) – أشعر بأنه لا يطيقني ولا يرتاح لي (١,٤٠) – يسهل التغلب على مشكلاته (١,٧٥) – أجد صعوبة في التحدث معه (٢,٠٦)	– فرص الترقية متاحة ومتوافرة (٢,٦٠) – تعتمد الترقية على الكفاءة في العمل (٢,٦٣) – تعتمد فرص الترقية على معايير واضحة (٢,٩٨) – تعتمد فرص الترقية على المؤهل العلمي (٣,١٠)
الأردن	أعلى الفقرات	– يحترمني كشخص (٤,٢١) – أشعر أنه لا يطيقني ولا يرتاح لي (٤,١١) – يستمع لوجهة نظري أثناء المناقشة (٣,٦٧) – أراه مرتاحاً ومطمئناً عندما يزورني (٣,٨٩)	– أحب عملي رغم الأعباء الإضافية (٤,٠١) – أحرص للعمل على التزام الطلاب بالأنظمة والتعليمات (٣,٨٧) – يبادلني الزملاء مشاعر الود والاحترام (٣,٧٨) – يتعاون الزملاء للقيام بالمسؤوليات المشتركة بينهم (٣,٤٠)
	أدنى الفقرات	– أجد صعوبة في التحدث معه (٢,٠١) – أجد صعوبة في تعاملي (٢,١٨) – يستغل ما أفكر أو أشعر به (٢,٦٦) – يتأثر برأي الآخرين في حكمه على شخصي (٢,٨١)	– يتناسب الراتب مع طبيعة العمل (١,٦٥) – يوفر الراتب العيش الكريم (٢,٠٢) – يتناسب راتبي مع الجهد المبذول (٢,١٣) – يوفر الراتب قسطاً من الرفاه الاجتماعي (٢,٣٠)

يشير الجدول رقم (٤) إلى الأسباب التي ساهمت في تباين مستويات العلاقة الشخصية بين المديرين والمعلمين ، وتباين مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين في كل من سلطنة عُمان والأردن من حيث درجة التشابه، أو الاختلاف.

ثانيا: **عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني** «ما العلاقة بين طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين والرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان، والأردن»؟ وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، لمعرفة مدى تباين العلاقات

الشخصية بين المديرين والمعلمين (كعامل مستقل)، والرضا الوظيفي (كعامل تابع). كما تم تقسيم طبيعة العلاقات الشخصية إلى ثلاثة مستويات (المرتفع، والمعتدل، والمنخفض)، كما هو في السؤال الأول. والجدول رقم (٥) يظهر أثر العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي للعينة العُمانية.

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر طبيعة العلاقات الشخصية في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي للعينة العُمانية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠,١٧	٢	٠,٣٧	٠,٦٩
داخل المجموعات	٢٨,٢٤	١٢٠		
المجموع	٢٨,٤١	١٢٢		

تشير نتائج الجدول رقم (٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي للمعلمين العُمانيين، حسب تباين مستويات العلاقة الشخصية بين المعلمين والمديرين (ف=٠,٣٧ د.ح. ٢ : ١٢٠).

وللتعرف على وجود علاقة بين أبعاد مقياس العلاقات الشخصية ومستويات الرضا الوظيفي، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا الوظيفي، حسب أبعاد العلاقات الشخصية كما هو موضح في الجدول رقم (٦)، كما استخدم تحليل التباين الأحادي (متعدد المتغيرات المستقلة) للتعرف على توجه هذه الفروق، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية لمستويات الرضا الوظيفي حسب أبعاد مقياس العلاقات الشخصية للعينة العُمانية

الأبعاد فئات العلاقات الشخصية	التعاطف	الاحترام	الانسجام	عدم شرطية الاحترام
علاقات منخفضة	٣,٨٤	٣,٧١	٤,٤٢	٣,٦٠
علاقات معتدلة	٣,٦٦	٣,٧٥	٣,٧١	٣,٦٥
علاقات مرتفعة	٤,١٦	٣,٧٩	٤,٠١	٣,٩٦

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي (متعدد المتغيرات المستقلة) لأثر أبعاد مقياس العلاقات الشخصية في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي للعينة العُمانية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	المقارنات ذات الدلالة*
التعاطف	٠,٠٧	٢	١,٤٣	٠,٢٤	–
الاحترام	٠,١٧	٢	٠,٤٣	٠,٦٥	–
الانسجام	٢,٠٢	٢	٥,٠٧	٠,٠٠٨	معتدل > منخفض
عدم شرطية الاحترام	٢,١٤	٢	٥,٣٨	٠,٠٠٦	مرتفع > منخفض مرتفع > معتدل

تشير نتائج الجدول رقم (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي لأبعاد الانسجام (ف= ٥,٠٧ ، د.ح. ٢: ١٢٠، P < .05)، وبعد عدم شرطية الاحترام (ف= ٥,٣٨ ، د.ح. ٢: ١٢٠، P < .05). وتشير نتائج المقارنات البعدية إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي بين المعلمين أصحاب العلاقات الشخصية المعتدلة (٣,٧١) وأصحاب العلاقات الشخصية المنخفضة (٤,٤٢) في بعد الانسجام مع المدير. كذلك هنالك فروق بعدية ذات دلالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي في بعد عدم شرطية الاحترام بين المعلمين أصحاب العلاقات الشخصية المرتفعة (٣,٩٦) وأصحاب العلاقات المنخفضة (٣,٦٠)، وبين أصحاب العلاقات المرتفعة وأصحاب العلاقات المعتدلة (٣,٦٥). والجدول رقم (٨) يظهر أثر العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي للعينة العُمانية.

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر طبيعة العلاقات الشخصية في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي للعينة الأردنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٠,٥٤	٢	٠,٢٧	٠,٣١
داخل المجموعات	٣٩,٩٨	١٧٥		
المجموع	٤٠,٥٣	١٧٧		

تشير نتائج الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي للمعلمين الأردنيين، حسب تباين مستويات العلاقة الشخصية بين المعلمين والمديرين (ف=٠,٢٧ د.ح. ٢ :١٧٥).

وللتعرف على العلاقة بين طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي للعينة الأردنية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا الوظيفي، حسب أبعاد العلاقات الشخصية الموضح في الجدول رقم (٩)، كما استخدم تحليل التباين الأحادي (متعدد المتغيرات المستقلة) لمعرفة توجه هذه الفروق، كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية لمستويات الرضا الوظيفي حسب أبعاد مقياس العلاقات الشخصية للعينة الأردنية

الأبعاد فئات العلاقات الشخصية	التعاطف	الاحترام	الانسجام	عدم شرطية الاحترام
علاقات منخفضة	٢,٨٥	٢,٨٣	٢,٥٧	٢,٥٥
علاقات معتدلة	٢,٩٢	٢,٧٩	٢,٩٠	٢,٨٨
علاقات مرتفعة	٢,٧٥	٣,٠٦	٢,٩٤	٣,١٤

الجدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي (متعدد المتغيرات التابعة) لأثر أبعاد مقياس العلاقات الشخصية في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي للعينة الأردنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	توجه الفروق
التفهم	٠,٦٤	٢	١,٦١	٠,٢٠	—
الاحترام	٢,٢٧	٢	٥,٧٠	٠,٠٠٤	مرتفع > معتدل
التجانس	٠,٦٣	٢	١,٥٨	٠,٢١	—
عدم شرطية الاحترام	٢,٣٢	٢	٥,٨٣	٠,٠٠٤	مرتفع > منخفض مرتفع > معتدل معتدل > منخفض

تشير نتائج الجدول رقم (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي لأبعاد الاحترام (ف= ٥,٧٠ ، د.ح. ٢:١٧٥، , P< 0.05)، وبعد عدم شرطية الاحترام (ف= ٥,٨٣، د.ح. ٢:١٧٥، ,P< 0.05). وتشير نتائج المقارنات البعدية إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الرضا الوظيفي بين المعلمين أصحاب العلاقات الشخصية المرتفعة (٣,٠٦) وأصحاب العلاقات الشخصية المعتدلة (٢,٧٩) في بعد الاحترام مع المدير. كذلك هنالك فروق بعدية ذات دلالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي في بعد عدم شرطية الاحترام بين المعلمين أصحاب العلاقات الشخصية المرتفعة (٣,١٤) وأصحاب العلاقات المنخفضة (٢,٥٥)، وبين أصحاب العلاقات المرتفعة وأصحاب العلاقات المعتدلة (٢,٨٨)، وبين أصحاب العلاقات المعتدلة وأصحاب العلاقات المنخفضة.

ثالثا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث «ما قدرة المتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والتخصص، والدورات التدريبية، ومستوى المدرسة، ومكان العمل، والجنس) على التنبؤ بطبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين والرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان، والأردن»؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة (Stepwise)، والجدول رقم (١١) يوضح نتائج السؤال الثالث.

الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لقدرة المتغيرات الديموغرافية
على التنبؤ بطبيعة العلاقات الشخصية والرضا الوظيفي

الدولة	متغيرات الدراسة	المتغيرات الديموغرافية	الارتباط R	التباين R^2	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
سلطنة عُمان	مقياس العلاقات الشخصية	تخصص المعلم	٠,٣٢	,١٠٢	٢٠,٠٦	,٠٠١
		جنس المعلم	,٣٩٨	,١٥٩	١٦,٥١	,٠٠١
	مقياس الرضا الوظيفي	خبرة المعلم	,٢٤٩	,٠٦٢	١١,٦٣	,٠٠١
		جنس المعلم	,٣٠٤	,٠٩٢	٨,٨٩	,٠٠١
الأردن	مقياس العلاقات الشخصية	تخصص المعلم	,٢٤٢	,٠٥٩	١٠,٩٦	,٠٠١
		خبرة المعلم	,٣٣٥	,١١٣	١١,١٠	,٠٠١
		المؤهل العلمي	,٣٨٤	,١٤٨	١٠,٠٥	,٠٠١
	مقياس الرضا الوظيفي	المؤهل العلمي	,٣٧٤	,١٤	٢٨,٦٩	,٠٠١

تشير نتائج الجدول رقم (١١) إلى أثر متغيري تخصص المعلم وجنسه في تفسير التباين لطبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين العُمانيين، حيث فسر متغير تخصص المعلم (٣٢,)، وفسر متغير جنس المعلم (٠٧٨,) من التباين ليفسر المتغيرين معا (٣٩٨,) من التباين. كما تشير النتائج إلى أثر متغيري خبرة المعلم وجنسه في تفسير التباين لمستويات الرضا الوظيفي لمعلمي سلطنة عُمان، حيث فسر متغير خبرة المعلم (٢٤٩,)، وفسر متغير جنس المعلم (٠٥٥,) من التباين ليفسر المتغيرين معا (٣٠٤,) من التباين.

تشير نتائج الجدول رقم (١١) إلى أثر متغيرات تخصص المعلم وخبرته ومؤهله العلمي في تفسير التباين لطبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين الأردنيين، حيث فسر متغير تخصص المعلم (٢٤٢,)، وفسر متغير خبرة المعلم (٠٩٣,)، وفسر متغير مؤهل المعلم (٠٤٩,) من التباين لتفسر المتغيرات الثلاثة معا (٣٨٤,) من التباين. وتشير النتائج إلى أثر متغيري مؤهل المعلم في تفسير التباين لمستويات الرضا الوظيفي للمعلمين الأردنيين، حيث فسر هذا المتغير (٣٧٤,) من التباين.

المناقشة

سيتم مناقشة نتائج الدراسة تبعا لتسلسل أسئلة الدراسة ونتائجها.

أولا : مناقشة نتائج السؤال الأول: أشارت النتائج إلى أن مستوى العلاقات الشخصية بين المعلمين والمديرين كانت في المستوى المتوسط بشكل عام اعتماداً على الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الفرعية للأبعاد، وذلك للعينة العُمانية، والعينة الأردنية على حد سواء. إلا أن معاينة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدى العينتين، حسب نتائج اختبار—ت، تشير إلى أن مستويات العلاقة الشخصية بين المديرين والمعلمين، كانت أفضل لدى العينة الأردنية في الدرجة الكلية للمقياس، وجميع الأبعاد الفرعية باستثناء بعد عدم شرطية الاحترام الذي كان لصالح العينة العُمانية.

ويقترح الباحثان أن مستوى العلاقات الشخصية بين أقطاب العملية التعليمية (المعلم والمدير) في المدرسة، تقع في المستوى المقبول والمعتدل بشكل عام، إلا أنها ما زالت تحتاج إلى الرعاية والاهتمام لتصل إلى أفضل حالاتها في كل من الأردن، وعُمان نظرا لما لهذه العلاقة من أثر مهم في سير عملية التعلم، وتحقق التوازن في البيئة المدرسية بطريقة تسمح بتحقق أهداف العملية التربوية.

وعند مقارنة المتوسطات الحسابية لمستوى العلاقة الشخصية بين المديرين والمعلمين في العينة العُمانية والأردنية، نجد أن هذه المتوسطات كانت متقاربة، وفي المستوى المعتدل، إلا أنها كانت لصالح العينة الأردنية حيث برزت عوامل إيجابية قوية ساهمت في تقوية هذه العلاقة في العينة الأردنية مثل: التأكيد على أهمية الاحترام المتبادل، والشعور بالارتياح، والاطمئنان المتبادل، والاستماع لوجهات نظر الآخرين. ويمكن أن تعزى الأسباب التي قد ساهمت في انخفاض مستويات العلاقة الشخصية بين المدير والمعلم في العينة العُمانية، مقارنة مع العينة الأردنية، إلى شعور المعلمين العُمانيين بالكذب والخداع، وعدم الارتياح، والمضايقات، وصعوبة التحدث في علاقاتهم مع المديرين. وقد يعود هذا الفرق بين العينة الأردنية، والعُمانية في مستوى العلاقات الشخصية إلى الحاجة الماسة لتأهيل مديري المدارس العُمانيين بشكل أفضل، وبطريقة تضمن علاقة إنسانية وتربوية ناضجة، تساعد المعلم على التكيف السليم مع بيئته المدرسية، وهذا ما تؤكده خطط وزارة التربية والتعليم العُمانية في السنوات الأخيرة من الحاجة إلى عقد المزيد من الدورات التدريبية في مجال الإدارة التربوية الفعالة، حيث نفذت الوزارة عدداً كبيراً منها حتى الآن.

كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين العُمانيين كانت في المستوى العالي للمقياس الكلي للرضا الوظيفي، في أبعاد الراتب، والترقية، والمدير، وكانت في المستوى المتوسط في أبعاد بيئة العمل والزملاء، في حين جاء المستوى الوظيفي للمعلمين الأردنيين في المستوى المتوسط للمقياس الكلي والأبعاد الفرعية.

إن معاينة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدى العينتين، حسب نتائج اختبار–ت، تشير إلى أن مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين كانت أفضل لدى العينة العُمانية مقارنة مع العينة الأردنية في الدرجة الكلية للمقياس وجميع الأبعاد الفرعية.

وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى الرضا الوظيفي كان بحالة جيدة في سلطنة عُمان، وبحالة متوسطة في الأردن، مما يجعل الحاجة ماسة لإعادة النظر بمكونات الرضا الوظيفي وأبعاده المختلفة في الأردن، لتحسين مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين، لما لهذا العامل من آثار مهمة في أداء المعلم ودافعيته للعمل والإنتاج، وقدرته على تحقق الأهداف التربوية المرجوة منه. وتكمن أسباب انخفاض الرضا الوظيفي في العينة الأردنية في عوامل معظمها يتعلق بقلة الراتب، وعدم تناسبه مع طبيعة العمل ومقومات العيش الكريم، والجهد المبذول،

وعوامل أخرى تتعلق بطبيعة العمل، كعدم توفير المكانة الاجتماعية، وكثرة الأعباء الوظيفية حيث يقدر راتب المعلم الأردني شهريا بحوالي (٢٥٠-٥٠٠ دولار أمريكي). أما في سلطنة عُمان التي أظهر فيها المعلمون مستويات عالية من الرضا الوظيفي، فلم يكن الراتب (يقدر بحوالي ١٣٠٠-٢٠٠٠ دولار أمريكي شهريا) أحد الموضوعات التي أثرت في الرضا الوظيفي، وكانت بعض الدرجات المنخفضة تتمحور حول فرص الترقية ومعاييرها فقط.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: أشارت نتائج السؤال الثاني إلى عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغير العلاقات الشخصية في متغير الرضا الوظيفي، ممثلا بالعلامة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، لكل من المعلمين العُمانيين، والأردنيين على حد سواء. وعند محاولة معرفة أثر مستويات متغير العلاقات الشخصية في أبعاد مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين العُمانيين، اتضح وجود أثر دال إحصائيا في أبعاد الانسجام وعدم شرطية الاحترام. أما في العينة الأردنية، فكان هنالك أثر دال إحصائيا في أبعاد الاحترام وعدم شرطية الاحترام.

وتشير هذه النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي، حسب تباين مستويات بعد عدم شرطية الاحترام، والانسجام للمعلمين العُمانيين، وعدم شرطية الاحترام، والاحترام للمعلمين الأردنيين. وتشير نتائج بعدي عدم شرطية الاحترام، والانسجام إلى أن المعلمين العُمانيين الذين يتميزون بمستويات منخفضة من العلاقات الشخصية مع المديرين، أظهروا مستوى متقدما من الرضا الوظيفي، مقارنة مع المستوى المعتدل والمتقدم من العلاقات الشخصية، مؤكدة وجود علاقة عكسية بين المتغيرين. أما بالنسبة للمعلمين الأردنيين، فقد ارتفعت مستويات الرضا الوظيفي بارتفاع مستوى العلاقات الشخصية مع المديرين في بعدي عدم شرطية الاحترام والاحترام.

وتعد هذه النتيجة للعينة الأردنية منطقية ومتوقعة؛ لأن العلاقة الشخصية مع المدير يفترض أن تنعكس إيجابا على مستوى الرضا الوظيفي للمعلم. أما بالنسبة للمعلمين العُمانيين، فإن هذه النتيجة غير المتوقعة تحتاج إلى الدراسة والتشخيص، للتأكد من هذه النتيجة التي لا تتفق مع الدراسات السابقة التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين جودة العلاقة مع المدير، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، كما هو الحال بالنسبة للعينة الأردنية (كنعان، ١٩٨٢؛ جردات، ١٩٨٣؛ العمري، ١٩٩٦).

مناقشة نتائج السؤال الثالث: تشير نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى وجود عدد من المتغيرات الديموغرافية التي تتنبأ بمتغيري العلاقات الشخصية بين المعلمين والمديرين، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في كل من سلطنة عُمان، والأردن. ومن المتغيرات التي فسرت درجات دالة إحصائيا من تباين العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين العُمانيين، متغير تخصص المعلم، والذي فسر (٣٢,)، ومتغير جنس المعلم وفسر (٠٧٨,) من التباين. وفي الأردن، فسر متغير تخصص المعلم (٢٤,) من التباين، وفسر متغير خبرة المعلم (٠٩٣,) من التباين، وفسر متغير مؤهل المعلم (٠٤٩,) من التباين. أما المتغيرات الديموغرافية التي أثرت في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين العُمانيين فكانت متغير خبرة المعلم وفسر (٢٤٩,) من التباين، وفسر متغير جنس المعلم (٠٥٥,) من التباين. أما في الأردن، فقد فسر متغير المؤهل العلمي للمعلم الأردني (٣٧٤,) من التباين.

وتشير هذه النتائج إلى أهمية تخصص المعلم في تفسير أكبر قدر من التباين لمتغير العلاقات الشخصية في كل من سلطنة عُمان، والأردن على حد سواء. ويعدّ تخصص المعلم، بمجالاته المتعددة (العلمية والإنسانية)، أحد العوامل التي يتوقع لها أن تنعكس على قدرة الفرد في التعامل مع الآخرين سلبا أو إيجابا، حيث تشير بعض الدراسات إلى قدرة الأفراد ذوي التخصصات الإنسانية والاجتماعية على مراعاة الجوانب النفسية والانفعالية، والتركيز على جوانب الاحترام، والتعاطف، والانسجام أكثر من غيرها من التخصصات (Thompson, 1995). أما متغيرات جنس المعلم العُماني وخبرة ومؤهل المعلم الأردني فيمكن وصفها متغيرات مساعدة، ساهمت بدرجات قليلة في تفسير التباين، لما نتوقعه من تباينات بين الذكور والإناث، وأصحاب الخبرات الطويلة والقصيرة في التعليم، والمؤهلات المتدنية والعالية للمعلمين من تباينات في نظرة كل فئة منهم في تقويم أهمية عوامل الاحترام والانسجام والتعاطف في نمط العلاقة السائدة بين المعلم والمدير.

كما تشير هذه النتائج إلى أهمية متغير خبرة المعلم العُماني في التنبؤ بمستوى الرضا الوظيفي للمعلم، حيث إنه لمن المنطقي أن نفترض التباين في الرضا الوظيفي بين أصحاب الخبرات الطويلة الذين حققوا الكثير من المكاسب المعنوية والمادية، وأصحاب الخبرات المحدودة الذين ما يزالون في مراحل التأسيس وتحديد جوانب الرضا الذي تمنحه مهنة التعليم لهم. أما متغير المؤهل العلمي للمعلم الأردني، فقد حصل على أعلى قدرة في التنبؤ بالرضا الوظيفي، مما يؤكد أن التباين واضح بين أصحاب المؤهلات العالية، الذين يتوقع لهم التمتع

بمستويات عالية من الراتب، والترقية، والتكيف مع بيئة العمل، والزملاء من حولهم في المدرسة، وأصحاب المؤهلات المنخفضة الذين لا يتوقع لهم التمتع بالمزايا التي تميز بها زملاؤهم من أصحاب المؤهلات العالية (Hamdon, 1993).

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في زيادة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان، والأردن، ويمكن إيجاز التوصيات فيما يلي:

١- توفير النمو المهني للمعلمين ولمديري المدارس من خلال المزيد من الدورات التدريبية أثناء الخدمة، والتي يمكن من خلالها التركيز على العلاقات الإنسانية والشخصية لتعزيز الرضا الوظيفي للمعلمين.

٢- اعتماد معايير تتعلق بسمات المدير الشخصية، وقدرته على القيادة الفعالة عند اختيار مديري المدارس بالإضافة إلى المعايير التقليدية.

٣- تحديد معايير واضحة لترقية المعلمين يتم صياغتها بشكل موضوعي، وتستخدم أدوات قياس موضوعية لتقييم الأداء.

٤- مراجعة الأنظمة والقوانين المتعلقة بالرضا الوظيفي، وإعادة النظر فيها بما يتسق ونتائج البحوث والدراسات العلمية.

المراجع العربية

بدر، حامد . (١٩٨٣). الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية. **مجلة العلوم الاجتماعية، ١١**(٣)، ٦١–١٣٥.

جرادات، عزت .(١٩٨٣). القيادة في الإدارة التربوية. **رسالة المعلم، ٤**(٢٤)، ١١٧–١٤٨.

سلامة، عبدالحافظ.(١٩٩٣). **وسائل الاتصال وأسسها النفسية والتربوية**. عمان–الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

السلمي، علي (١٩٧٠). **إدارة الأفراد لرفع الكفاءة الإنتاجية**. القاهرة: دار المعارف.

سماره، انشراح .(١٩٩٥). **الرضا الوظيفي للمرأة العاملة في المدارس الثانوية الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد–الأردن.

الشيخ، سليمان وسلامة، محمد .(١٩٨٢). الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٣٠**، ٥٧–٧٥.

الربابعة، إبراهيم (١٩٩٦). **نمط الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الثانوية وأثره فيعلاقاتهم مع المعلمين في محافظة عجلون**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد–الأردن.

العديلي، ناصر .(١٩٨٣). الدوافع والحوافز والرضا الوظيفي في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية. **مجلة الإدارة العامة، (٣٦)**، ٥٨–٧٤.

العريمي، حليس .(١٩٩٨). **الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان والعوامل المؤثرة فيه**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

العمري، حيدر .(١٩٩٦). **مدى تنفيذ السياسات التربوية وانعكاس ذلك على الرضا الوظيفي لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد–الأردن.

القيسي، سهيل .(١٩٨٦). **أثر نمط العلاقات الشخصية للمدير في عملية الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد–الأردن.

كنعان، نواف .(١٩٨٢). **القيادة الإدارية**. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

مراد، فيصل .(١٩٨٣). **الإدارة : الأسس والنظريات والوظائف**. عمان–الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع .

نشوان، يعقوب.(١٩٨٢). **الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**. مسقط، عُمان: دار الندوة.

المراجع الأجنبية

Bacharach, S. & Mitchell, S. (1983). The sources of dissatisfaction in educational administration. **Educational Administration Quarterly, 19** (1), 101-128.

Calhoun, J. (1981). Leadership of elementary principals that lead to improve teaching situation. **Dissertation Abstracts, 41** (7).

Hamdon, S. (1993). **Predicting work environment factors**. New York: Blackman Press.

Katzell, R. & Yankelovich, D. (1985). **Work Productivity and Job Satisfaction**. New York: The Psychological Corporation Inc

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (2000). **changing leadership for changing times.** Buckingham: Open University Press .

Leonard, L. (1962). Perception of interpersonal relationship among secondary school administration. **Dissertation Abstracts, Vol. 23 (7)**.

Moos, L. (2000). Global and national perspective on leadership. In K. Riley and K. Seashore. **Leadership for learning: International Perspectives on Leadership For Change And School Reform**. New York: Routledge Flamer.

Pastor, M. & Erlandson, D. (1982). A study of higher order need strength and job satisfaction in secondary public school. **Journal of Educational Administration, 2** (2), 172-183.

Ruben, J. (1994). **Perceived factors associated with high and low job Satisfaction among teachers.** Virginia Polytechnic Institution and State University. Dissertation Abstracts, 283-A.

Stevens, K. (1997). **School management**. New York: McGraw Co.

Thompson, E. (1995). **Self-theories**. New York: Blackman Press.

الملحق رقم (١)

أخي المعلم / أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،،،

أرجو تعاونكم في تعبئة المعلومات الواردة في الاستبانات المرفقة والتي سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. والمطلوب منك تعبئة جميع البيانات المطلوبة بكل دقة وصدق حيث إنه لا توجد إجابات صادقة وأخرى كاذبة، وإنما هنالك صدق وموضوعية في التعبير عن رأيك الخاص نحو عدد من القضايا التربوية، والتي نأمل من خلالها تطوير مسيرة التعليم نحو الأفضل. ولتأكيد مبدأ السرية في الإجابات نرجو عدم كتابة اسمك على أي من الأوراق المرفقة. وشكرا لتعاونكم وإخلاصكم،،،،،،

الباحثان

د. محمد البندري

أ.د. عدنان العتوم

كلية التربية للمعلمين بصحار

الجزء الأول: معلومات عامة

الرجاء وضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليك:

١- الجنس:	☐ ذكر	☐ أنثى	
٢- المؤهل العلمي:	☐ دبلوم تأهيل	☐ بكالوريوس	☐ دبلوم عال أو ماجستير
٣- الخبرة السابقة:	☐ ١-٤ سنوات	☐ ٥-٩ سنوات	☐ ١٠ سنوات فأكثر
٤- التخصص:	☐ مواد علمية	☐ مواد أدبية وإنسانية	

الجزء الثاني: استبانة الرضا الوظيفي

الجزء التالي يتضمن عدداً من الفقرات التي تصف مدى تحقق الرضا الوظيفي. أرجو الإجابة عن جميع الفقرات بوضع إشارة تصف درجة الرضا الوظيفي لك شخصيا نحو كل عبارة من خلال البدائل:

دائما : درجة عالية جدا من تحقق الرضا الوظيفي. **غالبا**: درجة عالية من تحقق الرضا الوظيفي.
أحيانا: درجة معتدلة من تحقق الرضا الوظيفي. **نادرا**: درجة قليلة من تحقق الرضا الوظيفي.
أبدا : درجة قليلة جدا من تحقق الرضا الوظيفي.

الرقم	نص الفقرة	درجة تحقق الرضا الوظيفي				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	بعد بيئة العمل					
١	يوفر لي العمل [illegible]					
٢	يوفر لي العمل الراحة والطمأنينة					
٣	يوفر لي عملي مكانة اجتماعية					
٤	يمتاز العمل بوضوح الإجراءات المتبعة					
٥	أحب عملي رغم الأعباء الإضافية					
	بعد الراتب					
٦	يلبي الراتب الاحتياجات الأساسية والأسرية					
٧	يتناسب الراتب مع طبيعة العمل					
٨	يوفر الراتب العيش الكريم					
٩	يتناسب راتبي مع الجهد المبذول في العمل					
١٠	يوفر الراتب قسطا من الرفاه الاجتماعي					
	بعد الترقية					
١١	فرصة الترقية متاحة ومتوفرة					
١٢	تعتمد الترقية على الكفاءة في العمل					
١٣	تعتمد فرص الترقية على المؤهل العلمي					
١٤	تعتمد فرص الترقية على معايير واضحة					
١٥	تعتمد فرص الترقية على الأقدمية					
	بعد المدير					
١٦	يحرص المدير على التزام العاملين بالأنظمة والقوانين					
١٧	يساعد المدير العاملين على حل المشكلات التي يواجهونها في العمل					
١٨	يعتمد المدير على أسلوب الحوار والمناقشة					
١٩	يشرك المدير العاملين في اتخاذ القرارات					
٢٠	موازنة المدير بين متطلبات العمل وظروف العاملين					
٢١	يعتمد المدير أسلوب القدوة الحسنة					
	بعد الزملاء					
٢٢	يحرص الزملاء على تبادل الخبرات فيما بينهم					
٢٣	يحرص الزملاء على تنمية الأنشطة الاجتماعية فيما بينهم					
٢٤	تواصل الزملاء بأساليب متنوعة					
٢٥	يتعاون الزملاء للقيام بالمسؤوليات الموكلة إليهم					
٢٦	يتبادل الزملاء مشاعر الود والاحترام					

الجزء الثالث: استبانة العلاقات الشخصية مع مدير المدرسة:

الجزء التالي يتضمن عدداً من الفقرات التي تصف علاقتك الشخصية مع مدير مدرستك. أرجو الإجابة عن جميع الفقرات بوضع إشارة تصف طبيعة علاقتك الشخصية مع مديرك من خلال البدائل المتوافرة:

دائما : درجة عالية جدا من العلاقات الشخصية. **غالبا**: درجة عالية من العلاقات الشخصية.

أحيانا: درجة معتدلة من العلاقات الشخصية. **نادرا**: درجة قليلة من العلاقات الشخصية.

أبدا : درجة قليلة جدا من العلاقات الشخصية.

الرقم	نص الفقرة	طبيعة العلاقة الشخصية مع المدير				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	بعد الاحترام					
١	يحترمني كشخص					
٢	ينظر إلى عملي من وجهة نظره فقط دون الأخذ بوجهة نظري					
٣	يستمع عندما أتكلم وأسأله عن بعض الأمور					
٤	أشعر بأنه كالأب ويتدخل في شؤوني					
٥	يحترم آرائي ويهتم بمشورتي					
٦	أستطيع أن أختلف أو أتحدث دون أن تتأثر علاقته بي					
٧	يسمح لي بأن أشرح مشاعري					
	بعد التعاطف أو تلمس المشاعر					
٨	نظرته إلى بعض الأشياء تمنعه من أن يفهمني					
٩	أشعر أنه غير مسرور مني					
١٠	أشعر بأن ما يظهره غير حقيقة ما يبطنه					
١١	يستطيع أن يعرف شعوري بالضبط عندما أكون متضايقا					
١٢	أشعر بأنه لا يحترمني ، ولا يرتاح لي					
١٣	يعرف بالضبط ما أعني					
١٤	يشعر بالضيق عندما أخالفه الرأي					

المجلد 3 العدد 3 سبتمبر 2002

الرقم	نص الفقرة	قيمة العلاقة الشخصية مع الآخر				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	عدم شرطية الاحترام					
١٥	يتظاهر بأنه يقدرني					
١٦	أراه مرتاحا ومنبسطا عندما يزورني					
١٧	إنه ملاطف رحيم معي لا يتغير بسبب ما يحسه أو أقوله عن نفسي					
١٨	يراني كم أنا حساس في بعض الأمور التي تحدثت عنها					
١٩	يوافق على بعض الأشياء التي أستطيعها ولا يوافق على البعض الآخر					
٢٠	يجد صعوبة في تعاملي					
٢١	يقبل كل ما أبديه مني					
	بعد الانسجام أو التوافق					
٢٢	يتجاهل ما أفكر أو أشعر به					
٢٣	تأتيه الاستجابة أن يتحدث عن رأيه بالنسبة لعملي أو عمله					
٢٤	يعمل أحيانا على تصنعه					
٢٥	يتأثر برأي الآخرين في حكمه على شخصي					
٢٦	أعتقد أنه يخفي عني بعض الأشياء لما يسبب صعوبة في التفاهم					
٢٧	يستمع لوجهة نظري كلما قابلته					
٢٨	يجد صعوبة في التحدث معي					

معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم ومتغيرات مرتبطة بها

د. عدنان سليم عابد
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. عبدالله أمبوسعيدي
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم ومتغيرات مرتبطة بها

د. عدنان سليم عابد
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. عبدالله أمبوسعيدي
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصّي معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم، ومدى تأثرها بكل من: الصف الدراسي، ونوع الدراسة، والجنس، والتحصيل.

استُخدام في الدراسة الصورة المعرّبة لمقياس معتقدات الطلبة نحو الرياضيات والعلوم، ويتكون من (٣٠) فقرة.

تكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالباً وطالبةً في الصفين الثاني والثالث من المرحلة الثانوية في المنطقة الداخلية، في سلطنة عمان، أواخر العام الدراسي ٢٠٠١م.

أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المرحلة الثانوية في مجالات المعتقدات نحو الرياضيات والعلوم. كما بيّنت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في معتقداتهم نحو الرياضيات والعلوم تعزى إلى مستويات تحصيلهم، واختلافات ذات دلالة إحصائية في المعتقدات باختلاف المادة، ولصالح العلوم عن الرياضيات.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج .

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/٢/٢م   * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/٥/١٤م

المجلد 3 العدد 3 سبتمبر 2002

High School Students' Beliefs about Math and Science, and Some Related Variables

Dr. Adnan S. Abed
College of Education
Sultan Qaboos University/ Oman Sultanate

Dr. Abdullah Ambo Saeedi
College of Education
Sultan Qaboos University/ Oman Sultanate

Abstract

The present study aimed at identifying high school students' beliefs about math and science, and the degree to which these beliefs are affected by their : grade, stream of the study, sex, and achievement.

To gather the data, the developed Arabic version of The Mathematics and Science Beliefs Instrument, comprising 30 items was used.

The sample of this study consisted of 380 male and female high school students at the interior-district at Sultanate of Oman in the late of the year of 2001.

The results of the study showed that statistically significant differences were found in the mean scores of students beliefs about math and science.

There were also statistically significant differences between the means of the students' beliefs about math and science that can be attributed to the levels of their achievement.

A number of suggestions and recommendations were provided.

127
المجلد 3 العدد 3 سبتمبر 2002

معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم ومتغيرات مرتبطة بها

د. عدنان سليم عابد
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. عبدالله أمبوسعيدي
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

خلفية الدراسة وأهميتها :

يتميّز العصر الحالي بالتطورات السريعة والمتلاحقة في جميع مجالات الحياة؛ فقد حقّق فيه الإنسان أعظم انتصاراته العلمية والتكنولوجية، وفيه حلّق في الفضاء محاولاً استكشاف معالم الكون، وفيه أيضا تستوفي الثورة العلميّة والتكنولوجية حلقات تطورها بدخول بني البشر عصر المعلومات في ظل تطور الاتصالات غير المسبوقة.

ويبقى العلم في سباق مع الزمن في سبيل الوصول إلى آمالٍ كبيرةٍ وطموحاتٍ شامخة، وهانحن أولاء نجني ثمار هذا الفيض الزاخر لموكب العلم في سعيه العظيم.

وإذا كان للعلم هذا الدور البارز في مسيرة التقدم؛ فإن ما يقوم عليه إنما يبنى في أساسه على دور رئيس للرياضيات والعلوم، هاتان المادتان اللتان يمكن أن يشار إليهما بأنهما متكاملتان في طبيعتهما؛ فالرياضيات –إضافةً إلى أنها كيان مستقل تجريدي في علاقاتها ومفاهيمها– تتميز بأنها على درجة عالية من التطبيق؛ فهي سيدة العلوم وخادمتها (بوليا، ١٩٧٩، ص١٤)، تفيد منها شتى المعارف الإنسانية بعامة والعلوم بخاصة. بل إن ثمّة ارتباطاً وثيقاً يربط بين الرياضيات والعلوم؛ فالرياضيات في ماهيّتها تعمد إلى التعبير عن الأشياء رمزاً، وهي التي تفيد من قواعد المنطق لاستنباط علاقات جديدة، فضلاً عن تحقّقها مما إذا كانت العلاقات الجديدة تعطى شيئا نافعا عن الأشياء التي بُدئ بها.

وعلى ضوء هذا تكون الرياضيات وثيقة الصلة بالعلوم؛ إذ إن طبيعة العلوم تقتضي التعبير عن الخصائص التي تقيسها كميّاً، ثم معالجة البيانات للتوصل إلى علاقات جديدة والتحقق منها (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦، ص٤٧). وعليه فإن حاجة العلوم إلى الرياضيات جليّة؛ فقوانين العلوم كمية في أغلبها، ومع تقدم العلوم وتعقّد علاقاتها تتوطد صلتها بالرياضيات؛ أي أنه يصعب فهم العلوم دون إحراز فهم الرياضيات، وأن أي تقدّم في العلوم إنما يعوّل على فهمٍ أوسع للرياضيات؛ ولعلّ هذا ما يعزّز الدعوة إلى

«التكامل» integration بين الرياضيات والعلوم، وهي دعوة ما فتئ المهتمون في مجالي الرياضيات والعلوم ينادون بها ويجرون من أجلها الدراسات والبحوث.

ويبدو التأثير الفعّال للرياضيات في ارتباطها بمظاهر الحياة والمجتمع، وارتباطها بالتكنولوجيا بأوجهها المختلفة، وعلى رأسها الحاسوب بأهم أدواره، المتمثلة في شبكة المعلومات «الإنترنت». والعلوم بارتباطها بالرياضيات والتكنولوجيا ارتباطاً وظيفياً يتيح آفاقاً رحبةً للمتعلمين، ويثير دافعيتهم نحو التعلّم، فيقبلون على تعلم الرياضيات والعلوم كمعارف يستشعرون قيمتها وجدواها. ويبدو أن هذا هو كنه «التكامل» بين الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، وهو ما دعا إليه باحثون تربويون في مجالي الرياضيات والعلوم، فضلاً عن هيئات ومؤسسات متخصّصة منذ مطلع الثمانينات من القرن الماضي (Lankard, 1993; National Science Teachers Association, 1982; Pang & Good, 2000)، وما انفكت الدعوة إليه تلقى ذات الاهتمام (Berlin & White, 1994; Lederman & Niess, 1998). ولعلّ تواتر البحوث نحو هذا المنحى، وزخم ما أجري من دراسات يرسّخ قيمةً ذات شأن لدعوة التكامل بين الرياضيات والعلوم في إطار مستحدثات التكنولوجيا الحديثة (Deeds. Allen, Callen, &Wood 2000; Hurley,2001; Neiss, 2001; Wiest, 2000).

ولا ريب أن الدعوة إلى التكامل بين مناهج الرياضيات والعلوم، وبرامجهما المقدّمة للطلبة تؤدي – بالضرورة– إلى تحرّي «معتقدات» Beliefs هؤلاء الطلبة نحو هاتين المادتين الدراسيتين الفاعلتين وتقتضي بحثها. والمعتقدات هي: «مجموعة ما تشكّل لدى الفرد من الأعراف والآراء خلال مروره بخبرات، وما تكوّن لديه من أفكار خلال عمليات التعلم» (Ford, 1994, p.1315) ، وهي جزء مهم من الأساس الذي يُبني عليه السلوك(Enochs Smith, &Huiker.; 2000, p.194)، بل هي مرتبطة ارتباطاً وطيداً بذاك السلوك، كما جاء على لسان «باندورا» (Bandura,1981).

وينظر إلى المعتقدات على أنها متغير ذو شأن في التربية، فهي «تنقّي» الخبرة، وتساعد الأفراد على تذليل الصعاب، وحلّ ما يواجههم من تناقضات وإشكاليات (Fleener,1996,p.313)، بل هي «توجّه» السلوك، وتعين الأفراد على تقبل البيئة المحيطة بهم (Pajares,1992).

لقد علّق العديد من الباحثين على أهمية المعتقدات لدى الطلبة، وألحقوا بها الاتجاهات (Hagelgans et al.,1995; Schoefeld, 1985). بل عدَّ بعض المهتمين بتربويات الرياضيات

المعتقدات وما يلحق بها من الاتجاهات قضية مركزيّة central issue في تعلّم الرياضيات وتعليمها (Hagelgans et al., 1995). و لم تكن المعتقدات بأقل شأناً في مجال العلوم، فثمّة من يصرّح أن المعتقدات وما يقترن بها من القيم values إنما هي مكمّلة للعلوم، بل وللتربية العلمية بعامّة (Poole, 1995).

ويبدو أن معتقدات الطلبة نحو تعلّم المادة، ومعتقداتهم نحو طبيعة المادة، تؤثر في تعلمّهم المادة نفسها، كما يشير كارتر ونرود .(Carter & Norwood, 1997)

وعطفاً على ما سبق، فإن معايير مناهج الرياضيات المدرسية وتقويمها Mathematics Curriculum and Evaluation Standards for School الصادرة عن المجلس القومي لمعلّمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] ضمّت في ثنايا أهدافها، هدفاً مفاده أنه يجدر بالطلبة تشكيل معتقدات نحو الرياضيات، وما تعنيه الرياضيات لهم، وما يعنيه انشغالهم بالرياضيات، فضلاً عن تشكيل معتقدات نحو أنفسهم كمتعلمين للرياضيات؛ وهذا بمجمله سيؤدي دوراً فعّالاً في التأثير في الخطوط العريضة للمناهج، وعلى سير العملية التعليمية (NCTM,1989).

أما في منحى التربية العلمية ، حيث تحتلّ المعتقدات حيزاً ذا شأن، فإنها تظهر فيه على عدة أصعدة منطقية مختلفة – كما جاء على لسان المتخصّصين– وذلك بدءاً بالمعتقدات نحو العلوم ونحو التربية، مروراً بالمعتقدات نحو ما يُدرّس من مواضيع في العلوم، وانتهاءً بالمعتقدات والقيم الناجمة عن طرائق تدريس الموضوعات المختارة في العلوم (Poole, 1995).

وعلى أية حال، فإن كثيراً ممّا يعتقده الطلبة نحو الرياضيات والعلوم هو من ثمار خبرات شخصية؛ لأنهم مشاركون participants في دروس الرياضيات والعلوم (Fleener,1996).

واستجابة للدعوات إلى إجراء مزيد من البحوث في المعتقدات، قامت دراسات تحرّت ارتباط المعتقدات، أو تأثرها وتأثيرها بمتغيرات ذات علاقة بالتربية كالتحصيل والجنس .(House, 2000; McClendon & Wiegfield,1998; Stage& Kloosterman,1995)

وسيراً نحو هذا الاتجاه؛ فقد تناولت هذه الدراسة في طياتها متغيرات: التحصيل، والجنس، ونوع الدراسة، والصف الدراسي.. وهي كلها متغيرات تربوية لها علاقة بالمعتقدات وتشكيلها لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، وهي المرحلة التي يحسن تعرّف معتقدات طلبتها الذين يؤمل أن يكون منهم علماء المستقبل وقادته(Fleener,1996).

وعلى الرغم مما أجري من دراسات في هذا المجال، إلا أن الحاجة ما زالت تستدعى إجراء مزيد من البحوث حول المعتقدات بعامة، ودورها في مجالين علميين حيويين، هما: الرياضيات والعلوم (Carter& Norwood,1997 Enochs et al., 2000)، لاسيما على الصعيد العربي؛ حيث إن الدراسات التي تتحرّى معتقدات الطلبة والبحث في جوانبها لم تزل في بواكيرها.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تسعى هذه الدراسة إلى تقصّي معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم.

وبالتحديد فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم في مجالاتها وحسب أولوياتها، وتبعا لنوع المعتقد (الحقائق الرياضية والعلمية، وقيمة الرياضيات والعلوم، والإبداع وقابلية التطبيق، وطبيعة الرياضيات والتكنولوجيا، والعلوم والمجتمع)؟

٢- ما أعلى معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم ؟ وما أدناها؟

٣- هل تختلف معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم باختلاف نوع المعتقد؟

٤- هل تختلف معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم باختلاف كل من: الصف الدراسي، ونوع الدراسة، والجنس، والتحصيل؟

٥. هل تختلف معتقدات طلبة المرحلة الثانوية باختلاف المادة (الرياضيات أو العلوم)؟

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها :

تألفت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالباً وطالبة، من طلبة المرحلة الثانوية في أواخر العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م، في (١٢) شعبة، موزعين على (٦) شعب من الصف الثاني

الثانوي، و(٦) شعب أخرى من الصف الثالث الثانوي، في مدرستين اختيرتا بشكل عشوائي، إحداهما للطالبات، وهي مدرسة ولاية بدبد الثانوية للبنات، والأخرى للطلاب وهي مدرسة الخليل بن عبد الله الثانوية للبنين. وهما تقعان في ولاية بدبد بالمنطقة الداخلية من مناطق سلطنة عمان.

ويبلغ مجموع طلبة الصف الثاني الثانوي في المنطقة الداخلية (٤٧١٤) طالباً وطالبةً، بينما يبلغ مجموع طلبة الصف الثالث الثانوي (٤٠٤٦) طالباً وطالبةً في المنطقة الداخلية، حسب بيانات دائرة الإحصاء والمعلومات بالمديرية العامة للتخطيط والمعلومات التربوية في وزارة التربية والتعليم في العام ٢٠٠٠م. والجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغيرات: المرحلة الدراسية (الصف الدراسي)، ونوع الدراسة، والجنس.

المتغيرات	المستوى	العـدد
المرحلة الدراسية	الثاني الثانوي	١٩٠
	الثالث الثانوي	١٩٠
نوعية الدراسة	علمي	٢٠١
	أدبي	١٧٩
الجنس	طلاب	١٧٣
	طالبات	٢٠٧

العدد الكلي لأفراد العينة (٣٨٠) طالباً وطالبةً.

أداة الدراسة:

استُخدم في هذه الدراسة مقياس معتقدات الطلبة نحو الرياضيات والعلوم بصورته المعرّبة، وقد تم تطويره اعتمادا على «مقياس معتقدات الطلبة نحو الرياضيات والعلوم» The Mathematics and Science Beliefs Instrument، الذي قام بإعداده «فلينر» (Fleener,1996)، وفقراته من نوع «ليكرت» ذي التدريج الخماسي في الاستجابات عنه (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة). وقد وزعت الفقرات على (٥) مجالات، شمل كلٌ منها عدداً مختلفاً من الفقرات، صيغ بعضها باتجاه موجب، وبعضها الآخر باتجاه سالب. ويتراوح مدى الدراجات لكل فقرة من (١–٥).

وللتأكد من صدقه، قام معدّ المقياس بعرضه على متخصّصين في تربويات الرياضيات والتربية العلمية ؛ ليدلوا بآرائهم فيما يتعلق بوضوح الفقرات وقياسها لما وضعت من أجله. أما قيمة معامل ثباته فبلغت (٠,٧٤) بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة من طلبة المرحلة الثانوية من ذوي التحصيل المرتفع في الرياضيات والعلوم بلغ عددهم (٢٠) طالبا وطالبة (Fleener, 1996).

وقد تم تعريب المقياس بتوخّي الدقة في ترجمته وإجراءات تطبيقه، وتم عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في تربويات الرياضيات والتربية العلمية، وتدريس اللغة العربية. وقد أبدى المحكّمون توجيهاتهم فيما له علاقة بطبيعة الفقرات، ولغتها، وملاءمتها لقياس المعتقدات نحو الرياضيات والعلوم، ومناسبتها للبيئة العربية.

وتم تطبيق المقياس بصورته الأولية على شعبتين من طلبة المرحلة الثانوية، إحداهما من التخصص العلمي والأخرى من الأدبي؛ للتأكد من ملاءمة إجراءاته ووضوح تعليماته. وتم استخراج قيم معاملات التمييز لكل فقرة. وفي ضوء ما سلف من إجراءات، تم حذف مجموعة من الفقرات لم تحظ بقبول لدى المحكّمين، و لم تتّسم بدرجات مقبولة من دلالات التمييز. وقد انتهى المقياس بصورته المعرّبة إلى (٣٠) فقرة. وتم استخراج قيمة معامل الثبات المحسوبة بطريقة «كرونباخ – ألفا» ، في ثبات الاتساق الداخلي(Downie& Heath, 1974). على مجموعة من طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي قوامها (٤٥) طالباً وطالبة، فبلغت (٠,٧٧)، وهي قيمة كافية لأغراض الدراسة (Ahmann & Glock, 1975, p.253). ويبين الملحق (١) «مقياس معتقدات الطلبة نحو الرياضيات والعلوم» بصورته المعرّبة.

وقد توزعت فقرات المقياس بأرقامها على المجالات الخمسة، على النحو التالي:

- الحقائق الرياضية والعلمية: ٥,٢٥,٢٦,٢٩,٣٠.
- قيمة الرياضيات والعلوم: ٢,١٧, ٢١, ٢٢ , ٢٣ , ٢٤.
- الإبداع وقابلية التطبيق: ١ , ٦, ٧ , ١٣, ١٥ , ١٦, ١٩, ٢٧.
- طبيعة الرياضيات: ٣, ٤ , ٢٠ , ٢٨.
- العلوم والمجتمع: ٨, ٩ , ١٠ , ١١ , ١٢ , ١٤ , ١٨.

كما تم تصنيف الفقرات المرتبطة مباشرة بالمعتقدات نحو الرياضيات، والفقرات المرتبطة بالمعتقدات نحو العلوم في مجالين مختلفين، لدراستها وتسليط الضوء عليهما، واستبعدت الفقرات التي وقعت في المجالين معاً. وقد توزعت الفقرات على هذين المجالين على النحو التالي :

- المعتقدات نحو الرياضيات: ١, ٣,٤, ٢٠, ٢١, ٢٣, ٢٥, ٢٧, ٢٨.
- المعتقدات نحو العلوم: ٥, ٦, ٨, ١٠, ١٣, ٢٢, ٢٤, ٢٦, ٢٩, ٣٠.

إجراءات الدراسة :

طُبّق الاختبار على أفراد عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني، وسُجّلت لكل طالب درجته في مقياس المعتقدات نحو الرياضيات والعلوم. كما سجل لكل طالب درجاته التي حصل عليها في مادتي الرياضيات والعلوم في الفصل الدراسي الأول.

وقد تم تصنيف الطلبة، تبعاً لتحصيلهم في مادتي الرياضيات والعلوم في مجموعتين: العليا، وهم الطلبة الذين حصلوا على أعلى ٢٥٪ من الدرجات، والدنيا وهم الطلبة الذين حصلوا على أدنى ٢٥٪ من الدرجات في المادتين. وعليه، فقد بلغ عدد أفراد مجموعة التحصيل العليا (٨٧) طالباً وطالبةً، وبلغ عدد أفراد مجموعة التحصيل الدنيا (٨١) طالباً وطالبة.

المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة، تم استخدام المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس المعتقدات نحو الرياضيات والعلوم تبعاً لمجالاته الخمسة، وكذلك المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس.

وللإجابة عن السؤال الثالث، استُخدم تحليل التباين الأحادي ذو تصميم القياسات المتكرّرة One way ANOVA: Repeated Measures Design (Glass & Hopkins, 1984)؛ بهدف الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد الدراسة، تبعاً لنوع المعتقد كما ورد في مقياس المعتقدات نحو الرياضيات والعلوم. وقد أُتبع ذلك باستخدام «اختبار فشر لأدنى الفروق الدالة إحصائياً» Fisher least significant differences LSD test في إجراء المقارنات البعدية المتعدّدة؛ بغية الكشف عن مصادر هذه الفروق .(Kaplan,1987)

وللإجابة عن السؤال الرابع، استُخدم تحليل التباين (Kaplan,1987) ANOVA، وفق التصميم العاملي (٢×٢×٢×٢)؛ للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على متغيرات: الصف الدراسي، ونوع الدراسة، وجنس الطلبة، وتحصيلهم.

أما السؤال الخامس، فقد استُخدم للإجابة عنه اختبار ت t-test لعينتين غير مستقلتين ببياناتهما المرتبطة .(Popham & Sirotnik, 1992)

نتائج الدراسة :

نصَّ السؤال الأول من أسئلة الدراسة على ما يلي:

ما معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم في مجالاتها وحسب أولوياتها، وتبعاً لنوع المعتقد (الحقائق الرياضية والعلمية، وقيمة الرياضيات والعلوم، والإبداع وقابلية التطبيق، وطبيعة الرياضيات ، والعلوم والمجتمع)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، رُتِّبت المجالات الخمسة الواردة في مقياس المعتقدات نحو الرياضيات والعلوم، ترتيبا تنازليا تبعا لمتوسطاتها الحسابية. ويوضّح الجدول (٢) هذا الترتيب.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية للمجالات الخمسة لمعتقدات الطلبة نحو الرياضيات والعلوم مرتبة تنازلياً

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	قيمة الرياضيات والعلوم	٣,٨٠	٠,٦٤
٢	طبيعة الرياضيات	٣,٥٤	٠,٦٧
٣	قابلية التطبيق	٣,٢٩	٠,٤٩
٤	الحقائق الرياضية والعلمية	٢,٩٦	٠,٥٧
٥	العلوم والمجتمع	٢,٩٣	٠,٤٢

يتّضح من الجدول السابق (٢) أن معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم في مجال «قيمة الرياضيات والعلوم» قد حظي بأعلى متوسط حسابي (٣,٨٠)، بينما كان أدناها من نصيب «العلوم والمجتمع» (٣,٠٧).

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي ينصُّ على ما يلي:

ما أعلى معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم ؟ وما أدناها؟

رُتّبت فقرات مقياس المعتقدات نحو الرياضيات والعلوم ترتيباً تنازلياً، تبعاً لمتوسطاتها الحسابية. ويوضّح الجدول (٣) هذا الترتيب.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس المعتقدات نحو الرياضيات والعلوم مرتبةً تنازلياً

رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الرتبة
٣	عادة ما توجد عدة حلول صحيحة للمسألة الرياضية	٤,٠٩	١
٢	لابد من إتاحة الفرصة للعلماء؛ لاكتشاف أطوار حياة الإنسان والكون	٤,٠٨	٢
٢٢	معرفة العلوم تفيد جميع الطلبة	٣,٩٧	٣
٩	ليس مناسبا للناس أن يؤثروا في الطبيعة، ويتلاعبوا بنظامها	٣,٩٦	٤
٢١	معرفة الرياضيات تفيد جميع الطلبة	٣,٩٣	٥
٣٠	تقدم العلوم لنا المعرفة الحقيقية حول الطبيعة	٣,٩٢	٦
١٤	من الحكمة اتخاذ قرار يقوم على الأدلة، حتى لو كان ما يقابله قائما على المنطق العام	٣,٩٠	٧
١٩	الإبداع مطلوب في الرياضيات والعلوم	٣,٧٢	٨
٢٣	تنمّي الرياضيات قدرة جيدة على الاستدلال المنطقي	٣,٦٤	٩
٢٧	ينتج الإبداع في الرياضيات عن الاستقصاء العلمي والتطبيقات العملية	٣,٦٣	١٠
١٣	إن مصداقية سمعة العالم فيما توصل إليه من نتائج يجب أن تكون كذلك، فيما يستخدم من إجراءات في بحثه	٣,٦١	١١
١٧	تنبع قيمة العلوم والرياضيات من اعتمادها على ما تحقق من فائدة في حل المشكلات العلمية	٣,٦٠	١٢
٢٨	يتطلب الإثبات الرياضي تتابعا دقيقا من الخطوات المنطقية	٣,٥٨	١٣
٢٤	تنمّي العلوم قدرة جيدة على الاستدلال المنطقي	٣,٥٤	١٤
٧	الطالبات جيدات في الرياضيات والعلوم كالطلاب الذكور	٣,٤١	١٥
٨	قدمت الاكتشافات والاختراعات العلمية للبشر إيجابيات أكثر من السلبيات	٣,٣٩	١٦
١	عادة ما تكون طريقة واحدة هي الفضلى في حلّ المسألة الرياضية	٣,٣٠	١٧
٢٦	لا توجد حقائق علمية مطلقة	٣,٢٨	١٨
٢٠	الرياضيات تتغير باستمرار	٣,٢٤	١٩

يتبـــع

تابع الجدول (٣)

رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الرتبة
٤	الرياضيات المتقدمة هي فقط : الجبر ، والهندسة ، والتفاضل والتكامل	٣,٢٢	٢٠
٢٥	هناك بعض الحقائق الرياضية التي لا يمكن إثبات عدم صحتها	٣,١٦	٢١
١٦	إذا فسر شيء بشكل واضح ، فلا داعي للبحث عنه في تفسير آخر	٣,٠٧	٢٢
١١	الأبحاث العلمية التي ليس لها فائدة عملية مباشرة هي مهمة، كتلك التي تركّز على إيجاد حلول للمشكلات العملية	٢,٩٧	٢٣
١٥	توجد قلة من النساء العالمات ؛ لأن المرأة ببساطة لا تملك القدرة الطبيعية التي تؤهلها لتكون عالمة	٢,٩٦	٢٤
١٨	يجب عدم إعلان النتائج العلمية، التي تسبب شعوراً بعدم الرضا لدى المواطنين	٢,٧٨	٢٥
٦	العلماء وحدهم هم الذين يمكنهم القيام بالتفسيرات العلمية	٢,٥٧	٢٦
٥	إن أي شيء نريد معرفته يمكننا الحصول عليه من خلال العلوم	٢,٤١	٢٧
٢٩	الهدف الأساسي للعلم هو تزويدنا بفهم القوانين الطبيعية	٢,٠٢	٢٨
١٢	يجب ألاّ تنتهك الأنشطة العلمية القيم الراسخة للمجتمع	١,٩٩	٢٩
١٠	عندما تتعارض النظريات والاكتشافات العلمية مع المعتقدات الدينية ، فمن الأفضل ترجيح المعتقدات الدينية	١,٤٩	٣٠

يتّضح من الجدول السابق (٣) أن الفقرة (٣) قد حازت أعلى متوسط في معتقدات الطلبة نحو الرياضيات والعلوم، بلغ (٤,٠٩). وقد تلتها الفقرة (٢)، وحازت متوسطاً قدره (٤,٠٨)، وتلتها الفقرة (٢٢) وحازت متوسطاً حسابياً بلغ (٣,٩٧).

كما يتضح من الجدول (٣) أن الفقرة (١٠) قد حازت متوسطاً حسابياً قدره (١,٤٩)، وكان هو الأدنى. وقد سبقه متوسط قدره (١,٩٩)، وكان من نصيب الفقرة (١٢).

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، الذي ينصُّ على ما يلي:

هل تختلف معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم باختلاف نوع المعتقد؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي ذي تصميم القياسات المتكررة؛ للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد الدراسة لمجالات معتقداتهم نحو الرياضيات والعلوم. ويوضّح الجدول (٤) هذه النتائج.

الجدول (٤)

نتائج تحليل التباين ذي القياسات المتكررة لمتوسطات درجات أفراد الدراسة لمجالات معتقداتهم نحو الرياضيات والعلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢١١,٠٠	٤	٥٢,٧٥	١٩٥,٤٥	٠,٠٠١
الخطـأ	٤٠٩,١٥	١٥١٦	٠,٢٧٠		

تشير قيمة (ف) المحسوبة في الجدول السابق (٤) إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في مجالات معتقداتهم نحو الرياضيات والعلوم. ولكي يتم تحديد مصادر الفروق الدالة إحصائية، رُتِّبت هذه المجالات تصاعدياً حسب متوسطاتها الحسابية، واستُخدم «اختبار فشر لأدنى الفروق الدالة إحصائياً». ويبين الجدول (٥) الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات المعتقدات نحو الرياضيات والعلوم.

الجدول (٥)

الفروق بين متوسطات درجات الطلبة لمجالات المعتقدات نحو الرياضيات والعلوم ودلالاتها الإحصائية حسب اختبار فشر لأدنى الفروق

المجال / المجال والمتوسط الحسابي	العلوم والمجتمع	الحقائق	قابلية التطبيق	الطبيعة	القيمة
العلوم والمجتمع ٢,٩٣	—	٠,٠٣	٠,٣٦*	٠,٦١*	٠,٨٧*
الحقائق الرياضية والعلمية ٢,٩٦	—	—	٠,٣٣*	٠,٥٨*	٠,٨٤*
قابلية التطبيق ٣,٢٩	—	—	—	٠,٢٥*	٠,٥١*
طبيعة الرياضيات ٣,٥٤	—	—	—	—	٠,٢٦*
قيمة الرياضيات والعلوم ٣,٨٠	—	—	—	—	—

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١

يشير الجدول السابق (٥) إلى الترتيب التصاعدي للمتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المرحلة الثانوية في مجالات معتقداتهم نحو الرياضيات والعلوم. ويبين الجدول نفسه وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجالات فيما بينها، فيما عدا الفرق بين متوسطي مجالي: «العلوم والمجتمع» و «الحقائق الرياضية والعلمية»، فلم يكن بذي دلالة إحصائية.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، الذي ينصُّ على ما يلي:

هل تختلف معتقدات طلبة المرحلة الثانوية حول الرياضيات والعلوم باختلاف كل من: الصف الدراسي، ونوع الدراسة، والجنس، والتحصيل؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات الطلبة نحو الرياضيات والعلوم تبعاً لمستويات كل متغير من المتغيرات الأربعة: الصف الدراسي، ونوع الدراسة، والجنس، والتحصيل. والجدول (٦) يبين أعداد أفراد الدراسة، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وذلك بعد تصنيف أفراد الدراسة إلى مجموعتين تبعاً لتحصيلهم في الرياضيات والعلوم (أعلى ٢٥٪ من الدرجات، وأدنى ٢٥٪ من الدرجات) واستثناء الباقين منهم.

الجدول (٦)

أعداد أفراد الدراسة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات كل من المرحلة الدراسية، ونوع الدراسة، والجنس، والتحصيل

المتغيرات	المستوى	العـدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصف الدراسي	الثاني الثانوي	٧٤	١٤٨,٣٧	١٠,٢٥
	الثالث الثانوي	٩٤	١٤٥,٨٩	١٢,٩٥
نوع الدراسة	أدبي	٨٧	١٤٦,٩١	١١,٦٤
	علمي	٨١	١٤٧,٠٦	١٢,١٨
الجنس	طالب	٨٥	١٤٥,٣٦	١٣,٣٩
	طالبة	٨٦	١٤٨,٦٥	٩,٨٨
التحصيل	المجموعة العليا	٨٧	١٤٩,٢٩	١٠,٩٨
	المجموعة الدنيا	٨١	١٤٤,٥٠	١٢,٣٤

وقد استخدم تحليل التباين، وفق التصميم العاملي (٢×٢×٢×٢)، والموضحة نتائجه في الجدول (٧).

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين لمتغيرات: المرحلة الدراسية، ونوع الدراسة، والجنس، والتحصيل، والتفاعل بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصف الدراسي	٣٦٠,٠٢٤	١	٣٦٠,٠٢٤	٢,٧٢٤	٠,١٠١
نوع الدراسة	٢٥,٦٧٨	١	٢٥,٦٧٨	٠,١٩٤	٠,٦٦٠
الجنس	٤,٥٢٠	١	٤,٥٢٠	٠,٠٣٤	٠,٨٥٤
التحصيل	٧٠٩,٢٤٤	١	٧٠٩,٢٤٤	٥,٣٦٦	٠,٠٢٢
التفاعلات:					
الصف x الدراسة	١٠٤,٠٩٩	١	١٠٤,٠٩٩	٠,٧٨٨	٠,٣٧٦
الصف x الجنس	٢٦٣,٥٤٨	١	٢٦٣,٥٤٨	١,٩٩٤	٠,١٦٠
الصف x التحصيل	١٥٣,٧٥٢	١	١٥٣,٧٥٢	١,١٦٣	٠,٢٨٢
الدراسة x الجنس	٣٦,٧٥٢	١	٣٦,٧٥٢	٠,٢٧٨	٠,٥٩٩
الدراسة x التحصيل	٤٨,٤٢٨	١	٤٨,٤٢٨	٠,٣٦٦	٠,٥٤٦
الجنس x التحصيل	١٤,٩٦٤	١	١٤,٩٦٤	٠,١١٣	٠,٧٣٧
الصف x الدراسة x الجنس	١٥,٦٣٥	١	١٥,٦٣٥	٠,١١٨	٠,٧٣١
الصف x الدراسة x التحصيل	٢١,٢١٠	١	٢١,٢١٠	٠,١٦٠	٠,٦٨٩
الدراسة x الجنسx التحصيل	١٥,٩٤١	١	١٥,٩٤١	٠,١٢١	٠,٧٢٩
الصفx الدراسةx الجنسx التحصيل	٠,٠٠	٠	—	—	—
الخطـأ	٢٠٢٢٢,٦٥١	١٥٣	١٣٢,١٧٤		

بينت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات – كما يوضحها الجدول السابق (٧)– فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في معتقداتهم نحو الرياضيات والعلوم، تعزى إلى مستويات تحصيلهم في الرياضيات والعلوم. و لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستويات أي من المتغيرات الأخرى أو التفاعلات بينها.

وقد أوضحت البيانات المرتبطة بمتغير التحصيل في الرياضيات والعلوم لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما تظهر في الجدول (٦)، أن متوسط درجات المجموعة العليا من التحصيل بلغ (١٤٩,٢٩)، وفاق متوسط درجات المجموعة الدنيا من التحصيل في الرياضيات والعلوم والذي بلغ (١٤٤,٥٠).

وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة، الذي ينصُّ على ما يلي:

هل تختلف معتقدات طلبة المرحلة الثانوية باختلاف المادة (الرياضيات أو العلوم)؟

تم استخدام اختبار ت t-test لعينتين مترابطتين تبعاً لدرجات طلبة المرحلة الثانوية على المقياس في مجاليه المرتبطين بالمعتقدات نحو الرياضيات والمعتقدات نحو العلوم. والجدول (٨) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت لدرجات الطلبة على المجالين، بوصف القيمة القصوى للمتوسط الحسابي هي الدرجة (٥).

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة ت لدرجات الطلبة على مجالي المقياس المرتبطين بالمعتقدات نحو العلوم والمعتقدات نحو الرياضيات

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرياضيات	٣٨٠	٣,٥٤	٠,٤٨	١٧,٠٥	٠,٠٠١
العلوم	٣٨٠	٣,٠٢	٠,٤٥		

يتّضح من نتائج اختبار (ت) في الجدول السابق (٨) أن قيمة (ت) المحسوبة لدرجات طلبة المرحلة الثانوية على المقياس في مجاليه المرتبطين بالمعتقدات نحو الرياضيات، والمعتقدات نحو العلوم، بلغت (١٧,٠٥)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١؛ ممّا يشير إلى اختلافٍ ذي دلالة في معتقدات الطلبة نحو كل من مادتي: الرياضيات والعلوم. وتشير المتوسطات الحسابية، الواردة في الجدول نفسه، إلى أن هذا الاختلاف كان لصالح معتقدات الطلبة نحو الرياضيات عنه في معتقداتهم نحو العلوم.

مناقشة النتائج والتوصيات :

تقصّت هذه الدراسة معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم، وتحرّت مدى تأثر هذه المعتقدات بمتغيرات: تحصيل الطلبة، ونوع دراستهم، وصفّهم الدراسي، وجنسهم.

وقد أبرزت النتائج أن مجال «قيمة الرياضيات والعلوم» قد حظي بأعلى المعتقدات لدى طلبة المرحلة الثانوية، بينما حلَّ مجال «العلوم والمجتمع» في المرتبة الأخيرة، وسبقه – وبفارق غير ذي دلالة– مجال «الحقائق الرياضية والعلمية».

وتوحي هذه النتائج – في جملتها– إلى ما قد يعتقده طلبة المرحلة الثانوية حول إضفاء قيمة حقيقية للرياضيات والعلوم، ونظرة موضوعية لطبيعة الرياضيات ، وقد يلاحظ هذا جلياً من خلال ما يمكن أن يشار إليه باتفاق عام لدى الطلبة في معتقداتهم، نحو ما جاء في مفردات هذين المجالين من ضرورة إتاحة الفرصة للعلماء لاكتشاف أطوار حياة الإنسان والكون، وتأكيدهم معتقداتٍ تشير إلى أن معرفة الرياضيات والعلوم تعود بالفائدة عليهم، إضافة إلى أن هاتين المادتين جديرتان بتنمية قدرة جيدة على الاستدلال المنطقي. ولعلَّ اتفاق طلبة المرحلة الثانوية نحو هذه المعتقدات تبرّره درايتهم بواقعهم الذي يعيشونه؛ فما يحيط بهم من تكنولوجيا وتطور علمي هائل يدعوهم إلى إعطاء قيمة وتقدير للرياضيات والعلوم؛ فهما المادتان الدافعتان لهذا التطور وزخمه.

أما مجال «العلوم والمجتمع» ومجال «الحقائق الرياضية والعلمية» اللذان لم يتمتعا بمعتقدات عالية نحوهما لدى طلبة المرحلة الثانوية؛ فإن هذا قد يبرره أن الحقائق المرتبطة بهاتين المادتين ربما تكون أكثر تجريداً وتعقيداً في التعامل معها. وقد يثير في الوقت ذاته تساؤلاً حول طبيعة الحقائق العلمية التي تُقدّم إلى هؤلاء الطلبة عبر مناهجهم المدرسية والطرائق التي تُقدّم بها؛ الأمر الذي يدعو إلى تفحّص هذه المناهج، وتقديم الحقائق العلمية من خلالها بأساليب تمكّن الطلبة منها، وتعزّز فيهم معتقدات أكثر إيجابية نحوها. ويبدو أن هذه النتائج تتّسق مع نتائج ما توصلت إليه دراسة «فلينر» (Fleener,1996)، وتنسجم مع ما أوردته من معتقدات الطلبة نحو الرياضيات والعلوم بعامة، وعبر مجالات المعتقدات المختلفة. ولعل ما يلقي مزيداً من الضوء على هذه النتائج الحالية ما توصلت إليه الدراسة في معرض الإجابة عن السؤال الثالث متمثلة فيما سجّله الطلبة من معتقدات عليا تركزت حول فقرات تؤيد مدى الفائدة التي يجنيها الإنسان من الرياضيات والعلوم في عصرنا الحاضر ، أو تلك

المعتقدات المرتبطة بطبيعة الرياضيات ومعارفها ومهاراتها ، وهذه كلها فقرات تقع ضمن مجالي «قيمة الرياضيات والعلوم» و «طبيعة الرياضيات». أما الفقرات التي حازت أدنى معتقدات الطلبة، فقد أشارت إلى اعتقاد الطلبة بالقيم الراسخة للمجتمع وتغليبها ، وترجيح المعتقدات الدينية على النظريات والاكتشافات العلمية في حال عدم اتفاقها مع المعتقدات الدينية، وكأن ثمة تعارضاً بين الدين والعلم. هذا فضلاً عن اعتقاد الطلبة – إلى حد ما – بالدعوة إلى عدم إعلان نتائج مما يتوصل إليها العلم من حقائق، من شأنها أن تسبب شعوراً بعدم الرضا لدى المواطنين، ويبدو أن هذه المعتقدات وما شاكلها يحتاج من المتخصّصين في تربويات الرياضيات والعلوم إلى العمل على تطوير معتقدات إيجابية نحو دور العلم في خدمة المجتمع ، وأن ليس ثمة تعارضٌ بين الدين والعلم ، فضلا عن أن الدين يدعو إلى العلم النافع الذي يخدم المجتمع ويعمد إلى تطويره؛ أي أن هذه النتائج تدعو إلى تضافر جهود كافة المتخصّصين في تربويات الرياضيات والعلوم إلى فهم أفضل لدى الطلبة لدور العلم في حياتنا المعاصرة، وتقدير قيمة حقيقية للعلم ، وأنه لا يتنافى مع الدين أو مع أنماط سلوك المجتمع الصحيحة، وأن تطور المجتمع وتقدّمه منوط بتطوره في المجال العلمي.

لقد جاءت النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة والمنبثقة من معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم عبر مجالاتها، مشيرة إلى فروق واضحة في المعتقدات عبر مجالاتها المختلفة ، مع تقارب واضح بين مجال «العلوم والمجتمع» و «الحقائق الرياضية والعلمية» اللذين حازا أدنى المعتقدات، وذلك على خلاف مجال «قيمة الرياضيات والعلوم» الذي حلّ في مقدمة المعتقدات لدى الطلبة. ولعلّ هذه النتيجة جاءت متسقة مع ما ورد في النتائج أعلاه ومؤيدة لها، ولقد بدا واضحاً أن الطلبة في معتقداتهم، وعلى الرغم من إضفائهم قيمة للرياضيات والعلوم تجلّت في تأكيدهم الفائدة التي يجنونها كطلبة من العلم ، إلا أن ورود مجالي «العلوم والمجتمع» و «الحقائق الرياضية» يؤكد ما جاء في النتائج آنفا من الدعوة إلى تعديل المعتقدات لدى الطلبة، خاصة تلك المرتبطة بالمجتمع وأنماط سلوكه وأنه يجب ألاّ تتنافى القيم الراسخة للمجتمع مع النظريات والاكتشافات العلمية .

إلاّ أن تلك الفروق الجوهرية بين مجالات المعتقدات، وهي كلها مجالات تمثل وجهة إيجابية للمعتقدات ، إنما ينمّ عن رؤية غير ثابتة لدى الطلبة نحو هذه المجالات بدلالاتها ؛ إذ إن فروقا واضحة بين «قيمة الرياضيات والعلوم» و «الحقائق الرياضية والعلمية»، أو بين «طبيعة الرياضيات» و «الإبداع وقابلية التطبيق»، هو مما يثير تساؤلا حول الخبرات التي مر

بها الطلبة تشكّلت بها هذه المعتقدات لديهم ، وأنه – ربما– يشوبها شيء من عدم الكفاية، وقد يدعو – في الوقت ذاته– المتخصصين إلى رجع النظر في تقديم خبرات تربوية سليمة تؤطر لمعتقدات إيجابية – بأبعادها المختلفة– نحو الرياضيات والعلوم .

وعلى أية حال فإن هذه الاختلافات الجوهرية في المعتقدات، وتقديم بعضها على بعضها الآخر إنما تلقي مزيداً من الضوء على بداية تشكيل هذه المعتقدات لدى طلبة المرحلة الثانوية، ربما يكون له أثر في تعلّمهم الرياضيات والعلوم، وتوجيه السلوك نحو تقبّل البيئة المحيطة والتأثير في متغيرات تربوية، كتحصيلهم واتجاهاتهم (Hagelans et al.; 1995; 1996; Carter & Norwood, 1997; Fleener,).

وفي معرض ما توصلت إليه الدراسة من نتائج مرتبطة باختلاف معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم باختلاف مستويات كل من: الصف الدراسي، ونوع الدراسة، والجنس، والتحصيل، فقد خلصت هذه النتائج إلى فروق ذات دلالة في معتقدات الطلبة نحو الرياضيات والعلوم، تعزى إلى مستويات تحصيلهم في هاتين المادتين، ولصالح ذوي التحصيل الأعلى، هذا في حين لم تبرز أي فروق ذات دلالة يمكن أن تُعزى إلى المتغيرات الأخرى وتفاعلاتها فيما بينها. وتثير هذه النتائج تساؤلاً حول مدى تأثر معتقدات الطلبة نحو الرياضيات والعلوم بهذه المتغيرات؛ فالنتيجة المرتبطة بمتغير الصف الدراسي، والذي لم يتضح لها دلالة في معتقدات الطلبة باختلاف مستويي الصف الدراسي، وهما الصفّان الأخيران من المرحلة الثانوية، تشير إلى تقاربٍ في معتقدات طلبة الصفين نحو الرياضيات والعلوم، وربما تحمل في ثناياها ما يؤول إلى عدم تطور تلك المعتقدات بارتقاء الصف الدراسي ؛ الأمر الذي يدعو إلى دورٍ أكثر فاعلية للمدرسة متمثلٍ في معلّمي الرياضيات والعلوم للنهوض بهذه المعتقدات والعملً على تأكيدها والارتقاء بها عبر تقدّم الصفّ الدراسي، ومن خلال تقديم المادة الدراسية متضمنة بمعتقدات دعا إليها الباحثون التربويون في مجالي الرياضيات والعلوم، فضلاً عن الهيئات التربوية والعلمية (Hagelgans et al.;1995 ;NCTM,1989; Poole, 1995). ولعلَّ ما يؤكد هذا الدور المنوط بمعلّمي الرياضيات والعلوم هذه النتيجة التي تشير إلى عدم اختلاف معتقدات الطلبة نحو الرياضيات والعلوم، باختلاف نوع الدراسة علمية كانت أو أدبية. وربما تسلّط هذه النتيجة الضوء على ما يفيد أن الطلبة لم يثبتوا على معتقداتٍ لهم نحو الرياضيات والعلوم، أو أنهم، على أقل تقدير، لم يأن لهم أن يشكّلوا معتقداتٍ يُعتدُّ بها ويُعَوَّلُ عليها نحو مادتين حيويتين في عصرٍ بات التطور التكنولوجي دأبه وصبغته.

لقد أسفرت النتائج عن عدم وجود اختلافات ذات دلالة في المعتقدات نحو الرياضيات والعلوم يمكن ردها إلى عامل الجنس طلاباً وطالبات، هذا على الرغم مما أوردته نتائج دراسات تراوحت بين معتقداتٍ هي لصالح الطلاب الذكور أحياناً، أو لصالح الطالبات الإناث أحياناً أخرى (Lapan et al., 1996; McClendon& Wigfield, 1998; Andre Whigham, Chambers, & Hendrickso.,1999).

ولعلَّ هذه النتيجة وغيرها، مما نجم عن هذه الدراسة يفيد في عدم استقرار النتائج المرتبطة بعامل الجنس والمعتقدات نحو الرياضيات والعلوم، ويؤكد – في الوقت ذاته– ضرورة تحرّي المعتقدات وتسليط مزيد من الضوء عليها.

أما نتيجة الدراسة المتّصلة بالتحصيل، والتي تشير إلى اختلافٍ ذي دلالة بين معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع في هاتين المادتين، فهي تفيد أن تطوّر المعتقدات نحو الرياضيات والعلوم يرتبط بزيادة التحصيل في هاتين المادتين. كما أن هذه النتيجة تلقي الضوء على تميز هاتين المادتين مما سواهما؛ فهما مادتان متكاملتان بطبيعتهما، ولهما جوانب نظرية وتطبيقية متشابهة؛ ولكي تتشكّل لدى الطالب معتقدات إيجابية نحو هاتين المادتين، لا بد له وأن يُبْليَ بلاءً حسناً فيهما؛ وهذا بدوره قد يميزه بمعتقداته نحو هاتين المادتين من الطالب متدنِّي التحصيل. وقد جاءت هذه النتيجة متّسقة مع ما ورد في نتائج دراسات تحرّت متغير التحصيل، ومدى ارتباطه، ودوره في معتقدات الطلبة نحو الرياضيات والعلوم (Stage & Kloostesman, 1991; 1995; House, 2000; Stage & Kloosterman,).

إضافةً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن ثمة نتيجة مرتبطة بمعتقدات الطلبة نحو كل من مادة الرياضيات والعلوم، وقد دلّت هذه النتيجة على فرق ذي دلالة في معتقدات الطلبة، لصالح معتقداتهم نحو الرياضيات عنه في معتقداتهم نحو العلوم. ويبدو أن طبيعة مادة الرياضيات التي تنحو نحو الوحدة والاستقلالية كمادة ذات طبيعة محددة وواضحة المعالم في معالجاتها ومفرداتها، وربما تختلف عن مادة العلوم بفروعها المختلفة، التي قد يألف الطالب بعضها ولا يروقه بعضها الآخر؛ ولعلّ هذا ما جعل من معتقدات طلبة المرحلة الثانوية أن تسجّل حضوراً لها نحو مادة الرياضيات فاقت بموجبه معتقداتهم نحو مادة العلوم.

ولعلَّ هذه النتيجة وما سبقها من نتائج لهذه الدراسة تكشف وجهاً حقيقياً لمعتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم، وتدعو – كما دعت دراسات أُخرى– إلى مزيدٍ من البحث في المعتقدات نحو الرياضيات والعلوم، وسبر أغوارها، ومدى تأثرها وتأثيرها بمتغيرات تربوية أُخرى، أو البحث في تكامل الرياضيات والعلوم بعامّة.. .

المراجـــع

المراجع العربية :

الخليلي، خليل يوسف وحيدر، عبد اللطيف حسين ويونس، محمّد جمال الدين.(١٩٩٦). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام** . دبي : دار القلم للنشر والتوزيع .

بوليا، جورج.(١٩٧٩). **البحث عن الحل: الأُسلوب الرياضي من زاوية جديدة**. (أحمد سليم سعيدان مترجم)، بيروت: دار مكتبة الحياة.

Ahmann, J,& Glock, M. (1975). **Evaluating pupil growth**. Newton, MA: Allyn and Bacon, Inc.

Andre, T., Whigham, M., Chambers, S.,& Hendrickson, A. (1999). Competency beliefs, positive affect, and gender stereotypes of elementary students and their parents about science versus other school subjects. **Journal of Research in Science Teaching**, **36** (6), 719-747.

Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In H. Flavell& L. Ross (Eds.), **Social Cognitive Development Frontiers and Possible Future** (pp. 200-239). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Berlin, D., & White, A. (1994). The Berlin-White integrated science and mathematics model. **School Science and Mathematics,94** (1), 2-4.

Carter, G., & Norwood, K. (1997). The relationship between teacher and student beliefs about mathematics. **School Science and Mathematics**, **97** (2), 62-67.

Deeds, D.G., Allen, C.S., Callen, B.W.,& Wood, M.D. (2000). A new paradigm in integrated math and science courses: Finding common ground across disciplines. **Journal of College Science Teaching**, **30** (3), 178-183.

Downie, N., & Heath, R. (1974). **Basic statistical methods**. New York, NY: Harper & Row, Pub.

Enochs, L., Smith, P., & Huiker, D. (2000). Establishing factorial validity of the mathematics teaching efficacy beliefs instrument. **School Science and Mathematics**, **100** (4),194-202.

Fleener, M. (1996). Scientific world building on the edge of chaos: High school students' beliefs about mathematics and science. **School Science and Mathematics**, 96 (6),312-320.

Ford, M. (1994). Teachers' beliefs about mathematical problem solving in the elementary school. **School Science and Mathematics**, **94** (6), 314-322.

Glass, G., & Hopkins, K. (1984). **Statistical methods in education and psychology**. New Jersey, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Hagelgans, N., Reynolds, B., Schwingendorf, K., Vidakovic, D., Dubinsky, E., Shahin, M., & Wimbish, G. (1995). **A Practical guide to cooperative learning in collegiate mathematics.** The Mathematical Association of America.

House, J. (2000). Student self - beliefs and science achievement in Ireland: Findings from the third international mathematics and science study(TIMSS). **International Journal of Instructional Media**, **27** (1), 107-115.

Hurley, M. (2001). Reviewing integrated science and mathematics: The search for evidence and definitions from new prospective. **School Science and Mathematics**, **101** (5),259-268.

Kaplan, R.M. (1987). **Basic statistics for behavioral sciences**. Newton, MA: Allyn and Bacon, Inc.

Lankard, B. (1993). **Integrating science and math in vocational education**. Document Reproduction Service No: ED355456.

Lapan, R., et al. (1996). Efficacy expectations and vocational interests as mediators between sex and choice of math/science college majors: A longitudinal study. **Journal of Vocational Behavior, 49** (3), 277-291. ERIC-Document Reproduction No: EJ533773.

Lederman, N., & Niess, M. (1998). 5 apples + 4 oranges = ? **School Science and Mathematics,98** (6), 281-284.

McClendon, C., & Wiegfield, A. (1998). Groups differences in African American adolescents' achievement - related beliefs about math and science: An initial study. **Journal of Black Psychology**, **24** (1), 28-43.

National Council of Teachers of Mathematics. (1989). **Curriculum and evaluation standards for school mathematics**. Reston, VA: Author.

National Science Teachers Association. (1982). **Science technology - society: Science education for 1980's**. Washington, DC: Author.

Niess, M. (2001). A model for integrating technology in pre - service science and mathematics content-specific teacher preparation. **School Science and Mathematics**, **101** (2),102-106.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, **62** (3), 307-332.

Pang, J., & Good, R. (2000). A review of the integration of science and mathematics: Implications for further research. **School Science and Mathematics**, **100** (2),73-82.

Poole, M. (1995). **Beliefs and values in science education**. Buckingham: Open University press.

Popham, W.J.,& Sirotnik, K.A. (1992). **Understanding statistics in education**. Itasca, IL: Peacock Publishes, Inc.

Schoefeld, A. (1985). Students' beliefs about mathematics and their effect on mathematical performance: A questionnaire analysis. (**ERIC Document Reproduction Service No: ED259950)**.

Stage, F., & Kloosterman, P. (1991). Relationship between ability, belief and achievement in remedial college mathematics classrooms. **Research and Teaching in Developmental Education, 8** (1), 27-36.

Stage, F., & Kloosterman, P. (1995). Gender, beliefs, and achievement in remedial college-level mathematics. **Journal of Higher Education**, **66** (3), 294-311.

Wiest, L. (2000). Colourful probabilities: An integrated math-science lesson. **Australian Primary Mathematics Classroom**, **5** (2), 19-23.

الملحق (١)

مقياس معتقدات الطلبة نحو الرياضيات والعلوم

الصف: الثاني ☐ الثالث ☐ القسم: علمي ☐ أدبي ☐

الجنس: طالب ☐ طالبة ☐ التحصيل في الرياضيات في الفصل الأول:

علمي= /١٦٠ أدبي= /٤٠

التحصيل في العلوم في الفصل الدارسي الأول: علمي: فيزياء= /١٠٠ كيمياء= /١٠٠

أحياء= /١٠٠ أدبي= / ٤٠

رقم الفقرة	الفقـــــرة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	عادة ما تكون طريقة واحدة هي الفضلى في حل المسألة الرياضية					
٢	لابد من إتاحة الفرصة للعلماء؛ لاكتشاف أطوار حياة الإنسان والكون					
٣	عادة ما توجد عدة حلول صحيحة للمسألة الرياضية					
٤	الرياضيات المتقدمة هي فقط: الجبر، والهندسة، والتفاضل والتكامل					
٥	إن أي شيء نريد معرفته يمكننا الحصول عليه من خلال العلوم					
٦	العلماء وحدهم هم الذين يمكنهم القيام بالتفسيرات العلمية					
٧	الطالبات جيدات في الرياضيات والعلوم كالطلاب الذكور					
٨	قدمت الاكتشافات والاختراعات العلمية للبشر إيجابيات أكثر من السلبيات					
٩	ليس مناسبا للناس أن يؤثروا في الطبيعة، ويتلاعبوا بنظامها					
١٠	عندما تتعارض النظريات والاكتشافات العلمية مع المعتقدات الدينية، فمن الأفضل ترجيح المعتقدات الدينية					
١١	الأبحاث العلمية التي ليس لها فائدة عملية مباشرة هي مهمة، كتلك التي تركّز على إيجاد حلول للمشكلات العملية					
١٢	يجب ألا تنتهك الأنشطة العلمية القيم الراسخة للمجتمع					
١٣	إن مصداقية سمعة العالم فيما توصل إليه من نتائج يجب أن تكون كذلك، فيما يستخدم من إجراءات في بحثه					

رقم الفقرة	الفقـــــرة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٤	من الحكمة اتخاذ قرار يقوم على الأدلة ، حتى لو كان ما يقابله قائما على المنطق العام					
١٥	توجد قلة من النساء العالمات ؛ لأن المرأة ببساطة لا تملك القدرة الطبيعية التي تؤهلها لتكون عالمة					
١٦	إذا فسر شيء بشكل واضح ، فلا داعي للبحث عنه في تفسير آخر					
١٧	تنبع قيمة العلوم والرياضيات من اعتمادها على ما تحقق من فائدة في حل المشكلات العلمية					
١٨	يجب عدم إعلان النتائج العلمية، التي تسبب شعوراً بعدم الرضا لدى المواطنين					
١٩	الإبداع مطلوب في الرياضيات والعلوم					
٢٠	الرياضيات تتغير باستمرار					
٢١	معرفة الرياضيات تفيد جميع الطلبة					
٢٢	معرفة العلوم تفيد جميع الطلبة					
٢٣	تنمّي الرياضيات قدرة جيدة على الاستدلال المنطقي					
٢٤	تنمّي العلوم قدرة جيدة على الاستدلال المنطقي					
٢٥	هناك بعض الحقائق الرياضية التي لا يمكن إثبات عدم صحتها					
٢٦	لا توجد حقائق علمية مطلقة					
٢٧	ينتج الإبداع في الرياضيات عن الاستقصاء العلمي والتطبيقات العملية					
٢٨	يتطلب الإثبات الرياضي تتابعا دقيقا من الخطوات المنطقية					
٢٩	الهدف الأساسي للعلم هو تزويدنا بفهم القوانين الطبيعية					
٣٠	تقدم العلوم لنا المعرفة الحقيقية حول الطبيعة					

دور ممارسة الأنشطة الرياضية في التنمية البشرية بمملكة البحرين

د. هـــدى حسن الخاجـــة
كلية التربية – قسم التربية الرياضية
جامعة البحرين

153
المجلد 3 العدد 3 سبتمبر 2002

دور ممارسة الأنشطة الرياضية في التنمية البشرية بمملكة البحرين

د.هدى حسن الخاجة
قسم التربية الرياضية – كلية التربية
جامعة البحرين

الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية الجماعية، والفردية في التنمية البشرية. وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من لاعبي الفرق الرياضية للألعاب الجماعية (نشاط القدم – السلة – الطائرة) بواقع ٢٠ لاعباً لكل نشاط، واختير لاعبو الفرق الرياضية للألعاب الفردية (جمباز – سباحة – العاب قوى) بواقع ٢٠ لاعباً لكل نشاط، كما اختير ٦٠ طالباً جامعياً من الكليات النظرية من غير الممارسين للرياضة، وبلغ الحجم الكلي للعينة (١٨٠) فرد. تم تطبيق اختبار فرايبورج للشخصية على عينة البحث بجميع أبعاده والذي يشتمل على (٥٦) عبارة.

وكان من نتائج البحث:

– وجود فروق دالة إحصائيا تشير إلى زيادة سمة العصبية، وسمة الاكتئابية، وسمة الاستشارة، وسمة الكف لدى غير الممارسين للأنشطة الرياضية عن الممارسين للأنشطة، الجماعية، والفردية.

– وجود فروق دالة إحصائياً تشير إلى زيادة سمة الاجتماعية، وسمة الهدوء لدى ممارسي الأنشطة الجماعية عن كل من ممارسي الأنشطة الفردية وغير الممارسين للأنشطة.

– وجود فروق دالة إحصائياً تشير إلى زيادة سمة العدوانية لدى ممارسي الأنشطة الجماعية عن ممارسي الأنشطة الفردية، وزيادتها لدى غير الممارسين عن الممارسين للأنشطة الفردية.

---

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/٦/٢٢م   * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/٩/١٦م

The Role Practicing of Group and Individual Activities and its Relation with Human Development in the Kingdom of Bahrain

Dr. Huda Hassan Al-Khajah
Department of Physical Education
College of Education / University of Bahrain

Abstract

This study aims at knowing and understanding the relation that exits between practicing of group and individual activities and human development in the Kingdom of Bahrain. The study was conducted on three groups. The first group was from those who are practicing the group sport activities (football, basketball, volleyball) with an average of 20 practitioners for each activity. The second group was from those who are practicing an individual sport activity (gymnasium, swimming, or athletics) with an average of 20 practitioners for each activity. The third group was of those students who are not practicing sport and that their numbers were 60 individuals. The grand total of the sample amounted to 180 individuals.

The human development was measured using Friborge's personality caliber, with all the dimensions thereof , with respect to the three groups. The most important findings of the research were:

- The existence of statistically significant differences between the group of unpractitioners and the two groups of practitioners who practiced group sport activities and individual sport activities. Such a significant difference was found to be in favor of practitioners in some of the dimensions of Friborge's personality caliber or scale.
- The existence of statistically significant difference between a set of the group sport activities and that of individual sport activities. Such a difference was found to be in favor of the group sport activity in some of the dimensions of Friborge's personality calibre.

155
المجلد 3 العدد 3 سبتمبر 2002

دور ممارسة الأنشطة الرياضية في التنمية البشرية بمملكة البحرين

د. هدى حسن الخاجة
قسم التربية الرياضية – بكلية التربية
جامعة البحرين

مقدمة :

التنمية البشرية: مفهوم مشتق من مفهوم التنمية الذي تم تكريسه، وإضفاء القيمة السياسية، والمعنوية عليه في نهاية الأربعينات، وهو مصطلح شبيه بمصطلحات التنمية الاقتصادية، والتنمية الاجتماعية، والتنمية الثقافية التي تنبثق جميعًا من مفهوم التنمية؛ إلا أنه حديث العهد، فقد استخدم الاقتصاديون في إطار البحث الاقتصادي مصطلح القوى العاملة كركن ثالث، من حيث الأهمية في النشاط الاقتصادي، إلى جانب ركنيه الأساسيين رأس المال، والأرض؛ واهتمت الأبحاث الاقتصادية عموماً بهذا العامل؛ لتحسين نوعيته بالتعليم، والتدريب بغرض تحسين استخدام العنصرين الآخرين، بغرض تعظيم الأداء الاقتصادي .

وفي بداية الحديث عن التنمية الاقتصادية، والتخطيط لها، لم يعامل عنصر السكان إلا كعنصر يقع خارج إطار عملية التنمية، ويستفيد من منجزاتها الاقتصادية، والثقافية؛ ومع الزيادة المستمرة في النمو السكاني، وعدم قدرة برامج التنمية، وخططها على إحداث تغيير أساسي في البلدان النامية، إلا مجرد بعض التغيير في النظرة للسكان، بوصف أنهم أحد عناصر منظومة التنمية، وكقيد عليها في الوقت نفسه (خالد، ١٩٩٥).

ويتضح من مفهوم التنمية البشرية، كما طرحه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ما يلي :–

التنمية البشرية: عملية تهدف إلى زيادة الخيارات المتاحة أمام الناس، ومن حيث المبدأ فإن هذه الخيارات بلا حدود، وتتغير بمرور الوقت، أما من حيث التطبيق فقد تبين أنه على جميع مستويات التنمية تتركز الخيارات الأساسية في ثلاثة هي :–

١- أن يحيا الناس حياة طويلة خالية من العلل .

٢- أن يكتسب الناس المعرفة .

٣- أن يحصل الناس على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة .

وما لم تكن هذه الخيارات الأساسية مكفولة فإن كثيراً من الفرص الأخرى بعيدة المنال.

إلا أن التنمية البشرية لا تنتهي عند هذا الحد، فهناك خيارات إضافية يهتم بها كثير من الناس، وهي تمتد من الحريات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية إلى فرص الخلق والإبداع، واستمتاع الأشخاص بالاحترام الذاتي، وضمان حقوق الإنسان. وللتنمية البشرية جانبان هما :-

الأول : وهو تشكيل القدرات البشرية، مثل: تحسين مستوى الصحة، والمعرفة، والمهارات.

الثاني : وهو انتفاع الناس بقدراتهم المكتسبة إما للتمتع بوقت الفراغ، أو في الأغراض الإنتاجية، أو في الشئون الثقافية، والاجتماعية، والسياسية .

وما لم تستطع مناهج التنمية البشرية إيجاد توازن دقيق بين هذين الجانبين، فإن الشعور العميق بالإحباط يصبح محصلة طبيعية .

وتختلف هذه الطريقة لتحليل التنمية عن المناهج التقليدية المتبعة في تحليل النمو الاقتصادي وتكوين رأس المال البشري، أو تنمية الموارد البشرية، أو الرفاهية البشرية والاحتياجات الأساسية البشرية؛ لذا فإنه من الضروري تحديد الفروق بين المناهج بوضوح؛ لتجنب أي لبس .

- فنمو الناتج القومي الإجمالي ينظر إليه هنا على أنه ضروري، لكنه غير كاف للتنمية البشرية، فقد تفتقر بعض المجتمعات إلى التقدم البشري على الرغم من سرعة نمو الناتج القومي الإجمالي، أو ارتفاع دخل الفرد في المتوسط، ما لم تتخذ بعض الخطوات الإضافية .
- تتوجه نظريات تكوين رأس المال البشري، وتنمية الموارد البشرية إلى الناس بوصفهم وسيلة، وليس غاية، ولا تهتم هذه النظريات إلا بجانب العرض، أي في عَدِّ البشر

أدوات لازمة لعملية إنتاج السلع. ويقصد بوجهة النظر هذه أن البشر هم أكثر عوامل الإنتاج نشاطاً، لكنهم ليسوا سلعة إنتاجية تستخدم لإنتاج سلع أخرى، فهم الهدف الأسمى للعملية الإنتاجية، والمنتفعون بها .

- تنظر مناهج الرفاهية البشرية إلى الناس كمنتفعين من عملية التنمية أكثر من كونهم مشاركين فيها، وتهتم هذه المناهج بسياسات التوزيع أكثر ما تهتم بهياكل الإنتاج .
- عادة ما يركز منهج الاحتياجات الأساسية على مجموعة من السلع والخدمات التي تحتاجها الفئات السكانية المحرومة، مثل: « الغذاء – الماء – المأوى – الملبس – الرعاية الصحية» ،وإزاء هذا التركيز على توفير السلع، والخدمات تتوارى مسألة الخيارات البشرية (عبدالجابر، ١٩٩٣) .

واستمرت نظرة التطوير، ففي عام ١٩٩١ تمت بلورة مؤشر الحرية البشرية، كما تم تدارس مسألة تمويل التنمية البشرية، ومسألة فاعليتها. وفي عام ١٩٩٢ تمت إعادة التأكيد على الطابع الدولي لهذا المفهوم الذي يهتم بمأزق الناس في الشمال، وحرمان الناس في الجنوب. كذلك تمت صياغة مفهوم التنمية بشكل جديد بحيث أصبحت التنمية البشرية فكرة أوسع وأشمل؛ فهي تغطي جميع اختيارات الإنسان في كل المجتمعات في جميع مراحل التنمية، وتستمد إلهامها من الأهداف البعيدة المدى لأي مجتمع، وهي تنسج التنمية حول الناس وليس حول التنمية (كامل، ١٩٩٤).

ومع حلول عام ١٩٩٣ تم توسيع المشاركة الشعبية، سواء الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو السياسية، وتم تعريف التنمية بأنها :–

«تنمية الناس من أجل الناس وبواسطة الناس»

وتنمية الناس معناها: الاستثمار في قدرات البشر، سواء في التعليم، أو الصحة، أو المهارات حتى يمكنهم العمل على نحو منتج خلاق.

والتنمية من أجل الناس معناها: كفالة توزيع ثمار النمو الاقتصادي الذي يحققونه توزيعاً عادلاً وواسع النطاق، والتنمية بواسطة الناس، أي: إعطاء كل أمرئ فرصة المشاركة فيها .

ومع بلورة مفهوم المشاركة الشعبية يتخذ طرفا المعادلة – في مقولة «الإنسان صانع التنمية، وهو هدفها وبعدها الحقيقي» ذلك أن المشاركة الاقتصادية تعكس صنع التنمية

خصوصاً إذا ما تم تطبيقها بشكل فعال وخلاق (القصيفي، ١٩٩٣؛ خالد، ١٩٩٥).

وهناك أبعاد للتنمية البشرية منها :

١- التمكين : وتعنى العمل على توسيع قدرات الأفراد، وتمكينهم من صنع القرارات التي تؤثر في حياتهم، وينطوي ذلك على زيادة الحرية، وأن يكونوا فاعلين نشطين.

٢- التعاون : وتهتم التنمية البشرية ليس بالأفراد فقط كأفراد، بل بكيفية تفاعلهم وتعاونهم في المجتمعات المحلية، وبذلك يضفى على الفرد إحساساً بوجود هدف وبوجود معنى للحياة يشعره بالمتعة .

٣- الإنصاف والعدالة : ويعنى ذلك السعي لتحقيق العدالة في فرص التعليم لكافة أبناء المجتمع، ويعنى هذا البعد المساواة في تقاسم موارد المجتمع .

٤- الاستدامة : تلبى التنمية البشرية المستدامة حاجات الجيل الحاضر دون أن يعرض للخطر قدرة الأجيال المقبلة على تلبية حاجاتها، فهي تراعي الإنصاف بين الأجيال .

٥- الأمن : وجوب أن يتمتع الفرد بحد أدنى من الأمن .

وتُعدُّ التنمية البشرية الأداة الرئيسة لتحقيق الأهداف الآتية :-

«زيادة فرص العمل - إشباع الاحتياجات الأساسية - تقليل عدم المساواة في الدخل والثروة - زيادة إنتاجية الفقراء». ويُعَدَّ التعليم أحد الأدوات الرئيسة إن لم يكن الأداة الأولى لتحقيق التنمية البشرية (جامع، ٢٠٠٠).

ولا شك أن استخدام المجال الرياضي الاستخدام السليم يستطيع أن يكون مركز تجمع فكر العديد من التخصصات، والعلماء، والخبراء في المجال العملي، والتطبيقي حيث أصبح الانتقال بين النظرية العلمية، والتطبيق الميداني في المجال الرياضي يلعب دوراً جديداً وشاملا بوصف أنه يهتم بالإنسان ككل متكامل من النواحي: البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية. وعليه لا يمكن أن تكون هناك تنمية بشرية بدون بشر أصحاء اهتمت الرياضة بقدراتهم الفعلية التي لا تنفصل عن الجوانب الانفعالية، والنفسية، والتي تؤكد السلامة النفسية والتفوق حتى يقوموا بدورهم خير قيام . فهل التنمية تصلح بغير ذلك؟

إن الرياضة لها دور أكبر وأشمل من ناحية الكم، والكيف، ولها دور واضح في تنمية البشر، بل ستكون اللغة المستقبلية التي تعمل على الجذب، والمصالحة بين البشر في مواجهة

العنصرية، والتطرف، والإرهاب .

وتُعَدُّ التربية الرياضية جزءا من الخطة العامة للدولة، والتي تهتم بتربية الفرد عن طريق ممارسة الأنشطة . فهي نظام تربوي له أهدافه التي تسعى إلى تحسين الأداء الإنساني العام من خلال الأنشطة البدنية المختارة كوسيط تربوي متميز بخصائص تعليمية وتربوية مهمة، وتعمل على اكتساب المهارات الحركية، وإتقانها، والعناية باللياقة البدنية من أجل صحة أفضل، وحياة أكثر نشاطاً، بالإضافة إلى تحصيل المعرفة.

ويرى الحماحمي (١٩٩٠) أنها ذلك الجزء من التربية التي يتحدد أهدافها وأغراضها في تنمية الممارسين من الجوانب النفسية، والاجتماعية، ووسيلتها في ذلك البرامج الرياضية التي تشتمل على أوجه النشاط الملائم للمرحلة السنية المقصودة من البرنامج، والإشراف التربوي عليها، فالبرنامج المعدّ جيداً يُعَدُّ وسيلة التربية الرياضية لتحقيق أهدافها وأغراضها، وتتنوع وفقا لخصائص المرحلة العمرية.

وتختلف مسئولية التربية الرياضية عن مسئوليات غيرها من النظم التربوية من حيث إمكانية مساهمتها في إكساب حصائل وقيم تتفق مع أهداف التربية العامة في تنشئة المواطن الصالح وإعداده بطريقة متوازنة ومتكاملة وشاملة .

وهذا مما دفع الباحثة لمعرفة مدى دور ممارسة الأنشطة الرياضية الجماعية، والفردية في شخصية الأفراد، وبالتالي في التنمية البشرية التي تعد أساس الخطة العامة للدولة، والفروق بين هذه الأنشطة في سمات الشخصية .

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على دور ممارسة الأنشطة الرياضية في التنمية البشرية بمملكة البحرين.

تساؤلات البحث :

١- هل تختلف السمات الشخصية كمؤشر/التنمية البشرية/ بين الممارسين للأنشطة الرياضية، وغير الممارسين ؟

٢- هل تختلف السمات الشخصية كمؤشر/التنمية البشرية/ بين ممارسي الأنشطة الجماعية، وممارسي الأنشطة الفردية ؟

المصطلحات المستخدمة في البحث :

التنمية البشرية:

هي تشكيل القدرات البشرية، مثل: تحسين الصحة، والمعرفة، والمهارات، والعمل على ارتفاع البشر بقدراتهم المكتسبة في الأغراض الإنتاجية، أو الثقافية، والاجتماعية والسياسية، وكذلك وقت الفراغ.

التنمية :

- هي عملية تستهدف الانتقال بالمجتمع من وضعية اجتماعية اقتصادية معينة إلى وضعية أفضل يرغب فيها سكان المجتمع، ويسعدون لتحقيقها (محمود و ناصر، ١٩٩٨) .
- هي تلك الجهود العلمية لاستثمار، وتعبئة كافة الموارد، والإمكانات المادية والبشرية لتحقيق أهداف المجتمع (المرسي، ١٩٩٩) .

الدراسات السابقة :

١- قامت المهندس (١٩٧٧) بدراسة عنوانها : «أثر الممارسة الرياضية في بعض جوانب الشخصية للأحداث المنحرفين» وكان الهدف من الدراسة التعرف على أثر ممارسة الرياضة على نوعين من الأحداث المنحرفين وعلى بعض جوانب شخصيتهم، واستخدمت الباحثة الاستبانة، والاستنباط، وكانت عينة البحث تضم المديرين، والمشرفين الرياضيين بمؤسسة الأحداث، وبلغ عددهم (٤١) فرداً، والأحداث من سن (٩ إلى ١٢سنة) وعددهم ٥٠٤ أحداث. ومن أهم النتائج أن الإمكانات البشرية، والمادية غير كافية لتنفيذ البرامج الرياضية الموضوعة، وبالنسبة للأحداث المنحرفين أمكن التعرف على الألعاب المفضلة للحدث ومدى ممارسته للنشاط الرياضي داخل المؤسسة، ومدى ملاءمة النشاط له، والفائدة للحدث، ورغبته في ممارسة النشاط بعد الخروج من المؤسسة.

٢- قام إبراهيم(١٩٨٣) بدراسة عنوانها: «دراسة مقارنة لبعض متغيرات الشخصية للاعبي الألعاب الجماعية، ولاعبي المبارزات» وكان الهدف من هذه الدراسة تحديد سمات الشخصية الرياضية، وقياسها والتنبؤ باستعداد الأفراد للتفوق في المجال الرياضي، ومعاونة المدربين في وضع برامجهم لرعاية اللاعبين نفسياً، واختيار أفضل

اللاعبين من بين المرشحين للبطولات المختلفة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واختار عينة البحث بالطريقة العشوائية من بين لاعبي الأندية الرياضية بمحافظتي القاهرة والجيزة بجامعة القاهرة، وجميعهم من الذكور، واستخدم الباحث اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثنائي – قائمة فرايبورج للشخصية) دليل تقدير الوضع الاجتماعي – الاقتصادي للأسرة المصرية، وكانت أهم النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث الثلاثة في الذكاء، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين لاعبي الألعاب الجماعية، ولاعبي المبارزات.

٣- قامت المرسي (١٩٩٤) بدراسة عنوانها: «السمات الشخصية وعلاقتها باتجاهات طالبات التربية الرياضية نحو التربية الرياضية كمهنة». وكان الهدف من هذه الدراسة:-

- التعرف على السمات الشخصية، لدى طالبات كلية التربية الرياضية.
- اتجاهات طالبات كلية التربية الرياضية نحو مجالات مهنة التربية الرياضية.
- العلاقة بين سمات الشخصية واتجاهات طالبات كلية التربية الرياضية نحو مجالات مهنة التربية الرياضية.
- وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن، وشملت عينة البحث طالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة عام ١٩٩٢-١٩٩٣ واستخدمت الباحثة مقياس (البر وفيل الشخصي) لسمات الشخصية (ليونارد جوردن) ترجمة جابر عبدالحميد، ومقياس الاتجاهات نحو مهنة التربية الرياضية (لبنى عبدالسلام) وكانت أهم النتائج:-

١- وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو مهنة التربية الرياضية فيما عدا مجال التوجيه.

٢- وجود فروق دالة إحصائيا في كل من السمات الشخصية لدى طالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة.

٣- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً، وسمات السيطرة والمسئولية الاجتماعية.

٤- قام الديب (١٩٩٥) بدراسة عنوانها : «التكيف الشخصي والاجتماعي للمتفوقين رياضياً، واتجاهات أولياء الأمور نحو التحاقهم بالمدارس الرياضية التجريبية»

وكان الهدف من الدراسة التعرف على التكيف الشخصي والاجتماعي للمتفوقين رياضياً، واتجاهات أولياء الأمور نحو التحاق أبنائهم بهذه المدارس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الدراسات المسحية لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، وقد اختار عينة البحث بالطريقة العمدية من بين تلاميذ المدارس الإعدادية، والثانوية الرياضية التجريبية، وقام بتطبيق مقياس للتكيف الشخصي الاجتماعي، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث :

١– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الشخصي والاجتماعي، والعام بين المتفوقين رياضياً .

٢– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الشخصي والاجتماعي .

٣– المتفوقون رياضياً بالمدارس الرياضية التجريبية يتسمون بصفات التكيف العام .

٥– قامت سالم وكامل والدمرداش (٢٠٠٠) بدراسة عنوانها : «الممارسة الرياضية وعلاقتها بالتنمية البشرية» وكان الهدف من الدراسة التعرف على تأثير الممارسة الرياضية في التنمية البشرية، واستخدمت الباحثات المنهج الوصفي؛ وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من مجتمع ممارسات الأنشطة الرياضية المختلفة، ومن غير الممارسات لأي نشاط رياضي، وتم تطبيق مقياس السمات الشخصية. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها :–

١– وجود فروق دالة إحصائياً بين ممارسات الأنشطة في جميع أبعاد الشخصية .

٢– وجود فروق دالة إحصائياً بين الممارسات، وغير الممارسات .

٦– قامت كامل و الدمرداش (٢٠٠٠) بدارسة عنوانها : «دراسة مقارنة للنضج الخلقي لممارسات أنشطة المرشدات، وغير الممارسات في جمهورية مصر العربية، ودولة قطر»، وكان الهدف من الدراسة التعرف على الفرق بين الممارسات، وغير الممارسات، لأنشطة المرشدات في مستوى النضج الخلقي. استخدمت الباحثتان المنهج المسحي، وتم اختيار عينة البحث من الممارسات لأنشطة المرشدات وعددهن (١٠٠) مرشدة من المدارس الثانوية، واختيار (١٠٠) تلميذة ممن لا يمارسن أنشطة المرشدات، وتم تطبيق اختبار النضج الخلقي عليهن، وكان من أهم النتائج أن حركة المرشدات تؤثر تأثيراً واضحاً في النمو الخلقي لدى ممارسات أنشطة الحركة في جمهورية مصر العربية و دولة قطر.

إجراءات البحث :

أولاً : منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة إجراءات البحث .

ثانياً : عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من لاعبي الفرق الرياضية الجماعية لأنشطة (القدم – السلة – الطائرة) بواقع ٢٠ لاعباً لكل نشاط، ومن لاعبي الفرق الرياضية للألعاب الفردية (جمباز – سباحة – ألعاب قوى) بواقع ٢٠ لاعباً لكل نشاط. وتم اختيار ٦٠ طالباً جامعياً من الكليات النظرية من غير الممارسين للرياضة، وعليه بلغ الحجم الكلى للعينة (١٨٠) فرداً، ولقد راعت الباحثة أن يكون أفراد العينة من المرحلة نفسها؛ لذلك كان هناك تقارب في المستوى الاقتصادي، والتعليمي، كما أن هناك تقارباً في مدة الممارسة بالنسبة للاعبي الفرق الرياضية، كما يوضحه الجدول (٣).

ثالثاً : الأدوات المستخدمة :

اختبار فرايبورج للشخصية :

من أجل اختبار عينة البحث في التنمية البشرية فقد تم الاستعانة بقائمة فرايبورج للشخصية، والمعدة من قبل جامعة فرايبورج بألمانيا الغربية، وتتضمن القائمة (٥٦) عبارة، والأبعاد التي تقيسها هي (العصبية العدوانية – الاكتئابية – القابلية للاستثارة الاجتماعية – الهدوء – السيطرة) ترجمة محمد علاوى، وتكون الإجابة عن القائمة باختيار أحد الاختيارين (نعم – لا) .

صدق وثبات مقياس الشخصية :

تم حساب الصدق، باستخدام الاتساق الداخلي، وتم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة اختيرت عشوائياً من مجتمع البحث، وعددهم (٢٠) لاعباً كما يوضحه الجدول (١)،(٢).

عرض نتائج البحث ومناقشتها :

١– عرض النتائج :

تم تطبيق اختبار الشخصية، والحصول على البيانات التي تم معالجتها إحصائياً للتوصل إلى نتائج البحث، كما هو مبين في الجداول الآتية :–

الجدول (١)

معاملات الارتباط بين العبارات ومجموع محاور السمات الشخصية

(ن=٢٠)

تسلسل الأعداد	العصبية	العدوانية	الاكتئابية	القابلية للاستثارة	الاجتماعية	الهدوء	السيطرة	الكف والضبط
١	,٤٩٢	,٥٤٨	,٤٦٥	,٦٠٨	,٥٢٧	,٧٤٧	,٥٩٨	,٧٤٩
٢	,٥٤٣	,٦٣٥	,٥٧٣	,٦٦٧	,٤٩٣	,٦١٥	,٦٤٢	,٥٠٣
٣	,٦٥٦	,٧٦٠	,٧٨٢	,٥٦٥	,٥٨٨	,٦٤٠	,٤٧٥	,٦٢٦
٤	,٥٧١	,٦٥٢	,٦٢٥	,٦٧٠	,٤٥٧	,٦٣٢	,٧٢١	,٦٥٧
٥	,٦٣٢	,٧٢٢	,٥١٧	,٧٤٤	,٥٢٩	,٧٣٥	,٧٣١	,٧٤٦
٦	,٥٨٠	,٧٦٤	,٤٥٣	,٦٣٢	,٦٥٥	,٦٤٤	,٦٦١	,٦٨٤
٧	,٧٢١	,٧٩٧	,٤٩٩	,٥٩٠	,٧٠١	,٧١٣	,٥٧٨	,٤٩١

دلالة معامل الارتباط (٤٤٤،) عند مستوى (٠٥،)

يتضح من الجدول دلالة معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمحاور، مما يدل على صدقها في تمثيل المحور.

الجدول (٢)

معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول، والثاني لمقياس السمات الشخصية

(ن=٢٠)

السمات الشخصية	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		ر
	م	ع	م	ع	
العصبيــة	٦,٧٩	١,٨٤	٦,٨١	١,٧٩	,٨١١
العدوانية	٥,٨٨	٢,١٣	٥,٧٩	١,٩٩	,٧٩٥
الاكتئابية	٧,٥٩	,٨٢	٧,٧٤	,٨٥	,٧٨٤
القابلية للاستثارة	٦,٩١	١,٠٦	٧,٠٢	١,١٧	,٨٣٦
الاجتماعية	٦,٧٥	١,٢٨	٦,٦٧	١,٠٩	,٨٥١
الهدوء	٧,٨٤	,٩١	٧,٧٦	,٩٤	,٨٤٢
السيطرة	٥,٤٤	,٧١	٥,٣٩	,٦٩	,٧٧٨
الكف والضبط	٦,١١	١,٤٨	٦,١٢	١,٥٣	,٧٩٩

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول، والثاني لأبعاد مقياس السمات الشخصية قد تراوحت بين (٧٧٨, و ٨٥١,) مما يدل على ثباتها.

الجدول (٣)

التوصيف الإحصائي لعينة البحث الكلية في المتغيرات المختارة

(ن= ١٨٠)

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء
١	٧,٩٩	٣,٠١	٧	٠,٩٧٨
٢	٥,٦٤	٢,٦٥	٥	٠,٧٢٥
٣	٨,٠٩	١,٥٤	٨	٠,١٧٥
٤	٧,٦٥	٣,٨٢	٧	٠,٥١٠
٥	٦,٧٧	١,٤٤	٦	١,٦٠٤
٦	٧,٧٩	٢,١٩	٨	–٠,٢٨٨
٧	٥,٣٣	٢,٦٦	٥	٠,٣٧٢
٨	٦,٨٣	١,٦٢	٧	–٠,٣١٥

يتضح من الجدول أن معاملات الالتواء قد انحصرت بين +٣،–٣ في المتغيرات المختارة، مما يدل على تجانس العينة في هذه المتغيرات.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث في المتغيرات المختارة المتغيرات

المتغيرات	الممارسون للأنشطة الجماعية		الممارسون للأنشطة الفردية		غير الممارسين للنشاط الرياضي	
	م	ع	م	ع	م	ع
العصبيـة	٦,٤٥	١,٥١	٦,٨٣	٢,٨٨	١٠,٦٨	,٧٢
العدوانية	٦,٧٢	٢,٠١	٤,٥٢	٣,٨١	٥,٧٠	,٥٦
الاكتئابية	٧,٤٧	,٧٨	٧,٠٠	١,٢٥	٩,٨٠	,٦٨
القابلية للاستثارة	٦,٧٦	١,٠٢	٦,٤٨	,٤٢	٧,٧٥	,٨٢
الاجتماعية	٧,٩٩	١,١١	٥,٧٢	١,٠٣	٦,٦٠	١,١٥
الهدوء	٩,٥٥	,٩٨	٧,٦٢	٢,٧٤	٦,٢٢	,٥٨
السيطرة	٥,٣٣	٢,٥٢	٥,٤٤	,٧٧	٥,٢٢	٣,٨٥
الكف والضبط	٥,٦٣	١,٥٦	٦,٣٧	١,٣٥	٧,٦٠	,٨٥

يتضح من الجدول المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث الثلاثة في السمات الشخصية.

الجدول (٥)

تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاثة في متغيرات البحث (السمات الشخصية)

متغيرات البحث	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف
العصبيـة	بين المجموعات	٦٥٧,٨١١	٢	٣٢٨,٩٠٦	١٥,١٨٤*
	داخل المجموعات	٣٨٣٤,١٦٨	١٧٧	٢١,٦٦٢	
العدوانية	بين المجموعات	١٤٥,٤٧٨	٢	٧٢,٧٣٩	١١,٥٩١*
	داخل المجموعات	١١١٠,٧٧	١٧٧	٦,٢٧٦	
الاكتئابية	بين المجموعات	٢٧٠,٠٤٤	٢	١٣٥,٠٢٢	١٥٣,٦٥٨*
	داخل المجموعات	١٥٥,٥٢٣	١٧٧	,٨٧٩	
القابلية للاستثارة	بين المجموعات	٨٦,٧٠٣	٢	٤٣,٣٥١	٣,٠٣٣*
	داخل المجموعات	٢٥٢٩,٠٤٥	١٧٧	١٤,٢٩٢	
الاجتماعية	بين المجموعات	١٥٧,٨٥	٢	٧٨,٩٢٦	٦٥,٣٣٢*
	داخل المجموعات	٢١٣,٨٢٩	١٧٧	١,٢٠٨	
الهدوء	بين المجموعات	٣٣٦,١٧٨	٢	١٦٨,٠٨٩	٥٧,٣٥٦*
	داخل المجموعات	٥١٨,٧١٧	١٧٧	٢,٩٣١	
السيطرة	بين المجموعات	١,٥١٩	٢	,٧٥٩	,١٠٥
	داخل المجموعات	١٢٨٤,١٤	١٧٧	٧,٢٥٥	
الكف والضبط	بين المجموعات	١١٩,٤٣٦	٢	٥٩,٧١٨	٣٥,٩٩٦*
	داخل المجموعات	٢٩٢,٦٤٦	١٧٧	١,٦٥٩	

قيمة ف الجدولية (٣,٠٠) عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات البحث الثلاثة في السمات الشخصية، وقد تم استخدام طريقة شيفيه لتحديد اتجاه الفروق.

الجدول (٦)

دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاثة في سمة العصبية

المجموعات	المتوسطات	ممارسو أنشطة فردية	غير الممارسين
ممارسو أنشطة جماعية	٦,٤٥	,٣٨	٤,٢٣*
ممارسو أنشطة فردية	٦,٨٣		٣,٨٥*
غير الممارسين	١٠,٦٨		

قيمة أقل فرق معنوي (١,٧٢) عند مستوى (٠٥,٠)

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا تشير إلى: زيادة سمة (العصبية) لدى غير الممارسين عن الممارسين، للأنشطة الجماعية، والممارسين للأنشطة الفردية.

الجدول (٧)

دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاثة في سمة العدوانية

المجموعات	المتوسطات	ممارسو أنشطة فردية	غير الممارسين
ممارسو أنشطة جماعية	٦,٧٢	٢,٢٠*	١,٠٢
ممارسو أنشطة فردية	٤,٥٢		١,١٨*
غير الممارسين	٥,٧٠		

قيمة أقل فرق معنوي (١,٠٩) عند مستوى (٠٥,٠)

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا تشير إلى: زيادة سمة (العدوانية) لدى غير الممارسين، عن الممارسين للأنشطة الجماعية، والممارسين للأنشطة الفردية.

الجدول (٨)

دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاثة في سمة الاكتئابية

المجموعات	المتوسطات	ممارسو أنشطة فردية	غير الممارسين
ممارسو أنشطة جماعية	٧,٤٧	٠,٤٧	٢,٢٣*
ممارسو أنشطة فردية	٧,٠٠		٢,٨٠*
غير الممارسين	٩,٨٠		

قيمة أقل فرق معنوي (٠,٦١) عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية تشير إلى زيادة سمة (الاكتئابية) لدى غير الممارسين عن كل من ممارسي الأنشطة الجماعية، والفردية.

الجدول(٩)

دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاثة في سمة الاستثارة

المجموعات	المتوسطات	ممارسو أنشطة فردية	غير الممارسين
ممارسو أنشطة جماعية	٦,٧٦	٠,٢٨	,٩٩
ممارسو أنشطة فردية	٦,٤٨		*١,٢٧
غير الممارسين	٧,٧٥		

قيمة أقل فرق معنوي (١,١٨) عند مستوى (٠٥,)

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا تشير إلى زيادة سمة (الاستثارة) لدى غير الممارسين على ممارسي الأنشطة الفردية.

الجدول (١٠)

دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاثة في سمة الاجتماعية

المجموعات	المتوسطات	ممارسو أنشطة فردية	غير الممارسين
ممارسو أنشطة جماعية	٧,٩٩	*٢,٢٧	*١,٣٩
ممارسو أنشطة فردية	٥,٧٢		٠,٨٨
غير الممارسين	٦,٦٠		

قيمة أقل فرق معنوي (٩٠،) عند مستوى (٠٥,٠)

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا تشير إلى زيادة سمة الاجتماعية لدى ممارسي الأنشطة الاجتماعية، عن كل من ممارسي الأنشطة الفردية، وغير الممارسين.

الجدول (١١)

دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاثة في سمة الهدوء

المجموعات	المتوسطات	ممارسو أنشطة فردية	غير الممارسين
ممارسو أنشطة جماعية	٩,٥٥	*١,٩٣	*٣,٣٣
ممارسو أنشطة فردية	٧,٦٢		*١,٤٠
غير الممارسين	٦,٢٢		

قيمة أقل فرق معنوي (١,٢٨) عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا تشير إلى زيادة سمة (الهدوء) لممارسي الأنشطة الجماعية، على كل من ممارسي الأنشطة الفردية، وغير الممارسين، وزيادته لدى ممارسي الأنشطة الفردية، على غير الممارسين.

الجدول (١٢)

دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاثة في سمة الكف

المجموعات	المتوسطات	ممارسو أنشطة فردية	غير الممارسين
ممارسو أنشطة جماعية	٥,٦٣	٠,٧٤	١,٩٧*
ممارسو أنشطة فردية	٦,٣٧		١,٢٣*
غير الممارسين	٧,٦٠		

قيمة أقل فرق معنوي (٨١،) عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا تشير إلى زيادة سمة (الكف) لدى غير الممارسين على كل من الممارسين للأنشطة الفردية والجماعية.

٢- مناقشة النتائج :

يتضح من عرض نتائج الجداول من (٤-١٢) والتي تناولت الفروق بين الممارسين للأنشطة الجماعية، والأنشطة الفردية، وغير الممارسين للنشاط الرياضي وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث الثلاثة، مجموعة الممارسين للأنشطة الجماعية، ومجموعة الممارسين للأنشطة الفردية، ومجموعة غير الممارسين للنشاط الرياضي في السمات الشخصية .

وبتحديد اتجاه الفروق؛ لبيان أي الممارسين لهذه الأنشطة أكثر تميزاً بهذه الأبعاد يتضح ما يلي :-

- **سمة العصبية :**

قد بلغت أعلى متوسطاتها لدى غير الممارسين للنشاط الرياضي، عن الممارسين للأنشطة الرياضية الجماعية، والفردية حيث إن ممارسة الأنشطة الرياضية تعمل على تنمية الجوانب النفسية للأفراد من سمة العصبية، وعدم الممارسة تزيد من الأعباء العصبية، والنفسية، كما تؤدي إلى اضطراب الدورة الدموية، والتنفس، والهضم، والنوم،

والإرهاق، والتوتر، مما يزيد الإحساس بالتعب، ووضوح بعض المظاهر العصبية، ويتفق ذلك مع دراسة المرسي (١٩٩٤).

– سمة العدوانية :

بلغت سمة العدوانية أعلى متوسطاتها لدى ممارس الأنشطة الجماعية، عن ممارس الأنشطة الفردية، وذلك يرجع إلى الاحتكاك المباشر بين اللاعبين للحصول على الكرة، وتسجيل هدف، بينما تتسم الأنشطة الفردية بالتنافس الداخلي بين اللاعب ونفسه؛ لتحقيق أعلى مستوى رقمي، أو أداء ممكن. وتزداد سمة العدوانية أيضاً لدى غير الممارسين، على ممارسي الأنشطة الفردية . ويتفق ذلك مع ما أشار إليه علاوي (١٩٨٨) من أن أشكال العدوان تختلف طبقاً لطبيعة النشاط الرياضي الممارس، ويمكن القول: إن العدوان والعنف يختلفان في دلالتهما من رياضة لأخرى.

– سمة الاكتئاب :

بلغت سمة الاكتئابية أعلى متوسطاتها لدى غير الممارسين، عن كل من ممارسي الأنشطة الجماعية، والفردية؛ فالممارسة تؤدي إلى المرح، والسعادة أثناء أدائها مما يسهم في خفض سمة الاكتئابية أي أن ممارسة الرياضة تخفف من حدة الاكتئاب عند الأفراد. كما يرى بعض علماء علم النفس أن ممارسة النشاط البدني يساعد على التخلص من بعض الأمراض النفسية، مثل الاكتئاب، وأن تطوير اللياقة البدنية عن طريق الممارسة تؤثر في تحسين الأفراد وتنميتهم، ويتفق ذلك مع دراسة إبراهيم (١٩٨٣).

– سمة الاستثارة :

بلغت سمة الاستثارة أعلى متوسطاتها لدى غير الممارسين للأنشطة الرياضية عن الممارسين للأنشطة الفردية، وكان هناك فروق في سمة الاستثارة بين غير الممارسين للأنشطة الرياضية، والممارسين للأنشطة الجماعية غير دالة إحصائياً. فالممارسة الرياضية تعمل على خفض الاستثارة حيث يصل الممارسون لمستوى مناسب من القدرات البدنية، والمهارية، والنفسية، مما يقلل من التسرع والاندفاع، ويتفق ذلك مع دراسة المرسي (١٩٩٤) في أن الممارسين أقل درجة في سرعة الاستثارة، وتقلل لديهم الاندفاعية، والتلقائية، ويتميزون بالقدرة على ضبط النفس.

- **سمة الاجتماعية :**

بلغت سمة الاجتماعية أعلى متوسطاتها لدى ممارسي الأنشطة الجماعية، عن كل من ممارسي الأنشطة الفردية، وغير الممارسين للأنشطة الرياضية، وذلك أمر طبيعي لتميز ممارس الأنشطة الجماعية بسمة الاجتماعية عن ممارس الأنشطة الفردية؛ ولأن النشاط البدني الذي يشترك فيه اثنان، أو أكثر ينطوي على قيمة اجتماعية، وعلى إمكانية إشباع حاجات اجتماعية معينة. ويتفق ذلك مع دراسة الديب (١٩٩٥). فالنشاط البدني عموماً يكسب خبرة اجتماعية، ويسهم في توفير التفاعل الاجتماعي، ويتفق ذلك مع علاوى(١٩٩٨) الذي أشار إلى أن الأكبر درجة في السمة الاجتماعية كما تقيسها قائمة فرايبورج للشخصية تدل على القدرة على التفاعل مع الآخرين، ومحاولة التقرب للناس، وسرعة عقد الصداقات، ولديهم دائرة كبيرة من المعارف، ويتميزون بالمرح، والحيوية، والنشاط، وبتسمون بالمجاملة، وكثرة التحدث، وحضور البديهة.

- **سمة الهدوء :**

يلاحظ زيادة سمة الهدوء لدى ممارسي الأنشطة الجماعية، على كل من ممارسي الأنشطة الفردية، وغير الممارسين؛ وزيادته لدى ممارسي الأنشطة الفردية، على غير الممارسين. ويمكن رجع ذلك إلى طبيعة أداء الأنشطة الرياضية حيث إن مرات التدريب واجتياز المسابقات، واكتساب خبرات النجاح تزيد من الثقة بالنفس، والتعامل دون توتر في الأعصاب، مع عدم الحاجة إلى بذل جهود ضائعة. ويتفق ذلك مع علاوى (١٩٩٨) حيث أشار إلى أن اللاعبين الأعلى في سمة الهدوء، كما تقيسها قائمة فرايبورج للشخصية لديهم ثقة بالنفس، والقدرة على عدم الارتباك، أو تشتت الفكر، كما يتفق ذلك مع إبراهيم (١٩٨٣) .

- **سمة الكف :**

يلاحظ زيادة سمة الكف لدى غير الممارسين، على كل من الممارسين للأنشطة الفردية، والجماعية؛ فالكف يعني عدم القدرة على التفاعل، أو التعامل مع الآخرين، وخاصة في المواقف الاجتماعية، وظهور الخجل، والارتباك، وبعض المتاعب الجسمية عند مواجهة الأحداث، أو عند الاضطراب، وعدم القدرة على الحسم الفوري، أو سرعة اتخاذ القرار، وتعمل ممارسة الأنشطة الجماعية، والفردية على خلق الشخصية الجيدة بحيث يستطيع الممارس التعامل والتفاعل في أي موقف، وتتفق الدراسة الحالية في ذلك مع دراسة المهندس

(١٩٧٧) وعلاوى (١٩٩٨) حيث أشارا إلى اللاعبين الأقل في سمة الكف، كما تقيسها قائمة فرايبورج للشخصية يتميزون بالقدرة على التعامل والتفاعل مع الآخرين، وعدم سرعة الارتباك، وأنهم واثقون من أنفسهم، وقادرون على التحدث والمخاطبة.

الاستنتاجات :

في حدود هذا البحث وطبيعته ومجاله والهدف منه، وفي ضوء تساؤلات البحث والمنهج المستخدم فيه، وطبيعة العينة، ومن خلال التحليل الإحصائي للبيانات أمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:-

- وجود فروق دالة إحصائياً تشير إلى زيادة سمة العصبية، وسمة الاكتئابية، وسمة الاستثارة، وسمة الكف لدى غير الممارسين للأنشطة الرياضية عن الممارسين للأنشطة الجماعية، والفردية.
- وجود فروق دالة إحصائياً تشير إلى زيادة سمة الاجتماعية، وسمة الهدوء لدى ممارسي الأنشطة الجماعية، على كل من ممارسي الأنشطة الفردية، وغير الممارسين.
- وجود فروق دالة إحصائياً تشير إلى زيادة سمة العدوانية لدى ممارسي الأنشطة الجماعية، على ممارسي الأنشطة الفردية، وزيادتها لدى غير الممارسين على الممارسين للأنشطة الفردية.
- لا توجد فروق بين ممارسي الأنشطة الجماعية، والفردية، وغير الممارسين في سمة السيطرة.

التوصيات:-

استناداً إلى نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:

١- أن تكون السمات الشخصية بأبعادها المحاور الأساسية في انتقاء لاعبي الأنشطة الرياضية المختلفة.

٢- إحداث التنمية البشرية من خلال ممارسة الأنشطة الرياضة المختلفة للجميع.

٣- الاهتمام بالإعداد البدني، والمهاري للاعبين لتدعيم الثقة بالنفس، والوصول إلى المستويات العالية.

٤. إجراء الدراسات العلمية للاهتمام بالممارسة الرياضية.

المراجـــع

إبراهيم، إبراهيم علي .(١٩٨٣). دراسة **مقارنة لبعض متغيرات الشخصية للاعبي الألعاب الجماعية، ولاعبي المنازلات** . رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة حلوان

جامع، محمد نبيل.(٢٠٠٠). **التنمية في خدمة الأمن القومي** (الطبعة الثانية). الإسكندرية: منشأة المعارف .

حسن، عبدالباسط محمد.(١٩٩٨). **التنمية الاجتماعية** (الطبعة الثانية). القاهرة: مكتبة وهبة .

الحماحمي، محمد.(١٩٩٨). **تطور الفكر التربوي في مجال التربية البدنية** (الطبعة الأولى). القاهرة: مركز الكتاب للنشر .

خالد، خالد أحمد.(١٩٩٥). التنمية البشرية وهدر الموارد والتربيع المتزايد للاقتصاد العربي، بحث منشور، **التنمية البشرية في الوطن العربي**، بحوث الندوة الفكرية التي نظمتها الأمانة العامة لجامعة الدول العربية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ،مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، فبراير ١٩٩٥.

درويش، كمال.(١٩٩٥). **التنمية البشرية واقتصاديات الرياضة التجسيدات والطموحات**. مقال قدم في المؤتمر العلمي الدولي، كلية التربية الرياضية للبنين، القاهرة.

الديب، حامد أنور محمد.(١٩٩٥). **التكيف الشخصي والاجتماعي للمتفوقين رياضياً واتجاهات أولياء الأمور نحو التحاقهم بالمدارس الرياضية التجريبية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جمهورية مصر العربية، جامعة حلوان.

سالم، عزيزة وكامل، إقبال والدمرداش،نادية .(٢٠٠٠). **الممارسة الرياضية وعلاقتها بالتنمية البشرية، الاستثمار والتنمية البشرية في الوطن العربي من منظور رياضي**، المؤتمر العلمي الثالث، المجلد الخامس ، كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة، ١٧-١٩أكتوبر ٢٠٠٠، ص ٢٣٩-٢٧٩.

عبدالجابر، تيسير . (١٩٩٣). **التنمية البشرية في الوطن العربي**، ورقة عمل، منتدى الفكر العربي، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، عمان، أبريل ١٩٩٣.

علاوي، محمد حسن.(١٩٩٨). **موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

القصيفي، جورج.(١٩٩٥). التنمية البشرية مراجعة نقدية للمفهوم والمضمون، **بحث منشور، التنمية البشرية في الوطن العربي، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٨١-٩٩.

كامل، إقبال والدمرداش،نادية.(٢٠٠٠). **دراسة مقارنة للنضج الخلقي لممارسات أنشطة المرشدات وغير الممارسات في جمهورية مصر العربية، ودولة قطر**، الاستثمار والتنمية البشرية في الوطن العربي من منظور رياضي، المجلد الخامس لبحوث المؤتمر العلمي الثالث من ١٧-١٩أكتوبر ٢٠٠٠، ص ٤١-٦٠.

كامل، مصطفى مصطفى.(١٩٩٤). **إدارة الموارد البشرية**. القاهرة، جمهورية مصر العربية: الشركة العربية للنشر والتوزيع .

محمود، محمد محمود وناصر، أحمد عبدالفتاح.(١٩٩٨). **إدارة التنمية مشكلات وقضايا** (الطبعة الثانية). الجيزة ، القاهرة: دار الصفوة للنشر .

مختار، عبدالعزيز عبدالله.(١٩٩٩). **السكان والتنمية**، القاهرة: دارة الصفوة للنشر والتوزيع .

المرسي، منى مختار.(١٩٩٤). **السمات الشخصية وعلاقتها باتجاهات طالبات كلية التربية الرياضية نحو التربية الرياضية كمهنة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة.

المهندس، سهير مصطفى.(١٩٧٧). **أثر الممارسة الرياضية في بعض جوانب الشخصية للأحداث المنحرفين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان

بروفيل إدراك الذات البدنية لطالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين

د. منـــى صالـح الأنصـــاري
قسم التربية الرياضية – كلية التربية
جامعة البحرين

المجلد 3 العدد 3 سبتمبر 2002

بروفيل إدراك الذات البدنية لطالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين

د.منى صالح الأنصاري
قسم التربية الرياضية – كلية التربية
جامعة البحرين

الملخـص

أجريت هذه الدراسة للتعرف على درجة تقدير طالبات المرحلة الثانوية في البحرين لذاتهن البدنية وكذلك تقديرهن لذاتهن بصفة عامة، مع إيجاد العلاقة بين الذات البدنية، والذات العامة. شملت عينة البحث ١٥٣ طالبة في المرحلة الثانوية من المنتظمات في مدارس وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين. تم قياس تقدير الذات البدنية بواسطة مقياس صممه كنيث فوكس (Fox, 1987)، ويشمل أربعة أبعاد هي: «الكفاية الرياضية»، و«الحالة البدنية»، و«جاذبية الجسم»، و«القوة البدنية». يشمل المقياس أيضاً بعداً أشمل من الأبعاد الأربعة هو: «قيمة الذات البدنية»، وتم قياس تقدير الذات العامة بواسطة مقياس صممه كوبر سميث (Coopersmith, 1991) ويحتوي على ٢٥ عبارة، وحصيلة المقياس ١٠٠ درجة، حيث تمثل الدرجات المرتفعة التقدير العالي للذات، والدرجات المنخفضة التقدير الدوني للذات. كذلك تم استخدام بعض المقاييس الجسمية، مثل: الطول، والوزن لاحتساب مؤشر كتلة الجسم (BMI)؛ وذلك لتصنيف العينة في فئات خاصة بالوزن منها (النحافة، والوزن الطبيعي، وزيادة الوزن، والسمنة)، حيث أظهرت النتائج أن حوالي ٩٠,٢٪ من عينة البحث من ذوات الوزن الطبيعي حسب تصنيف منظمة الصحة العالمية (BMI أقل من ٢٥ كغم/م٢) كذلك تم تصنيف العينة وفقاً لدرجة رضاهن أو عدم رضاهن عن وزن أجسامهن، حيث أظهرت النتائج أن حوالي ٥٤,٩٪ من العينة غير راضيات عن وزن أجسامهن، ويحاولن إنقاص أوزانهن بواسطة تنظيم الغذاء (الريجيم)، أوممارسة النشاط الرياضي. ودلت نتائج تقدير الذات الجسمية على أن بعد «الجاذبية الجسمية» قد حصل على أقل تقدير من عينة البحث، أما بعد «الحالة البدنية» فقد حصل على أعلى تقدير. ودلت نتائج تقدير الفتيات لذاتهن العامة على أنها متوسطة حيث كان متوسط تقدير الذات

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/٥/٢٧م   * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/٩/١٦م

٥٥,٢٢ بانحراف معياري قدره ١٦,٥٣. كذلك تم قياس الفروق بين مجموعة الفتيات الراضيات عن أجسامهن، ومجموعة الفتيات غير الراضيات عن أجسامهن في تقديرهن لذاتهن البدنية، حيث أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين في الأبعاد الآتية: «الجاذبية الجسمية»، و«الحالة البدنية»، و«قيمة الذات البدنية» في صالح المجموعة الأولى. واستنتجت الدراسة أن عينة البحث أظهرت عدم الرضا عن الوزن، على الرغم من أن مؤشر كتلة الجسم بينت أن الأغلبية منهن من ذوات الوزن الطبيعي. كذلك بينت الدراسة أن متوسط تقدير الفتيات لذاتهن بصفة عامة وللجاذبية الجسمية بصفة خاصة كان منخفضاً. أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتوعية هذه الفئة من الفتيات بأهمية تقدير الذات البدنية وتعريفهن أهمية ممارسة النشاط الرياضي من أجل تحسين جميع الصفات الجسمية، والبدنية، والنفسية.



المجلد 3 العدد 3 سبتمبر 2002

Physical Self - Perception of Secondary School Girls in the Kingdom of Bahrain.

Dr. Mona Saleh Al.Ansari
Department of Physical Education
College of Education
University of Bahrain.

Abstract

This study was conducted for the purpose of investigating the physical self - perception profile and the self-esteem of secondary school girls in Bahrain. The sample consisted of 153 students selected from the government secondary schools in Bahrain. Physical self perception was measured by the Physical Self Perception Profile (PSPP) developed by Fox (1987). PSPP includes the following subscales: sport competence, strength, physical conditioning, attractiveness of body, and general self-worth. Self-esteem was measured by the Adult Form of Self-esteem Inventory developed by Coopersmith (1991). Physical characteristics such as weight and height were established, in which Body Mass Index (BMI) (weight/height2) was calculated. BMI allowed a sample to be categorized into four categories: underweight, normal, overweight, and obese. BMI results revealed that the majority of the subjects (90.2%) were considered to be within normal weight category. The subjects' Physical Self Perception results showed that the girls responded to the physical attractiveness subscale with the least grades, while they graded the physical condition subscale as the highest. The sample's self-esteem showed to be somewhat low (55.22 ± 16.53). The subjects were further divided into two groups according to their satisfaction or dissatisfaction with their body weight (satisfied and not satisfied). 54.9% of them stated that they were not satisfied with their weights and they were trying to lose weight by dieting and/or engaging in physical activities. Independent sample t-test showed that the two groups differ significantly ($P < 0.05$) in the following PSPP subscales: physical attractiveness, physical condition, and physical self - worth. It was concluded that the girls at this age group are at risk of developing one of the eating disorder diseases. They showed to be dissatisfied with their body weight while their BMI results showed that their weight was normal. The research recommended the importance of educating this age group of females about valuing their "self", and encouraging them to take part in physical activities to enhance their physical, social and psychological well-being.

بروفيل إدراك الذات البدنية لطالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين

د.منى صالح الأنصاري
قسم التربية الرياضية – كلية التربية
جامعة البحرين

المقدمة ومشكلة البحث

يبدأ الاهتمام بالجسم، ومقدراته منذ مرحلة مبكرة من العمر، ويتطور هذا الاهتمام مع نمو الطفل وتقدمه في العمر، وهذا الاهتمام يكون مرتبطاً بجنس الطفل حيث نلاحظ أن الذكور يبدءون في الاهتمام بمظاهر القوة والعضلات في الجسم، بينما تتجه الإناث إلى الاهتمام بمظاهر الجاذبية والأنوثة، وهناك عوامل مختلفة تؤثر في تكوين الصورة المثالية للجسم لدى الفرد بصفة عامة والفتاة بصفة خاصة، منها على سبيل المثال : ما يمليه المجتمع من شكل مثالي محبذ. وقد تناولت العديد من الدراسات (Shwartz, & Thompson, 1980 (Kissling 1991; Garner, Garfinkel, توجهات المجتمع، وما يحبذه من جسم مثالي للمرأة، وما له من دور واضح في التأثير في أفكار الفتيات. ففي المجتمعات الغربية تحول الاهتمام من الجسم الممتلئ الذي كان يُعَدُّ مثالياً للمرأة في مدة الخمسينات والستينات إلى الجسم النحيل منذ الثمانينات حتى وقتنا الراهن. وفي هذه المجتمعات تحاول الفتيات جهدهن التخلص من الوزن الزائد لديهن بأية طريقة كانت من أجل حيازة هذا الجسم المثالي (Wiseman & Gary,1992). إن ظاهرة الهوس بالجسم المثالي عند الفتيات في الغرب أصبحت ظاهرة مقلقة لها تأثيرها النفسي والبدني حيث اتجهت الدراسات إلى وضع الحلول لتفاديها (Garner et al .,1980).

إن ما يُعّدُّ مثالياً في مجتمعاتنا الشرقية، قد يكون مغايراً بعض الشيئ عن المجتمعات الغربية، وخاصة بين كبار السن، حيث ما زال الجسم الممتلئ للفتاة محبذاً لديهم ، أما فئة صغار السن فيلاحظ أنهم يفضلون الأجسام النحيلة أسوة بالغربيين (Al-Ansari,1995)؛ فقد أظهرت دراسة على الفتيات الجامعيات في المجتمع المصري أنهن يفضلن النحافة، ولكن بدرجة أقل من الغرب (Ford , Dolan, & Evans., 1990)، وفي المقابل أكدت إحدى

الدراسات أن الفتيات البحرينيات المتراوحة أعمارهن مابين ٢٠ – ٢٥ سنة يفضلن الجسم النحيل، وبصورة أكثر نحافة من الغربيات (Al- Ansari, 1995).

إن عدم الرضا عن الجسم لدى الإنسان يترتب عليه الكثير من المشكلات النفسية، وكذلك بعض الأمراض النفسجسمية، مثل: مرض فقدان الشهية العصبي (Nervosa Anorexia)، ومرض النهم العصبي (Bulimia Nervosa) حيث يؤكد الباحثون أن من مظاهر هذين المرضين التشويش في صورة الجسم Body Image Distortion واعتقاد المريض بأنه يعاني من السمنة، في حين أنه يعاني من الهزال الواضح.

وتنشأ هذه المشكلة عندما لا يتوافق شكل الجسم مع ما يُعدُّ مثالياً حسب تقدير المجتمع، وكذلك عندما تخطئ الفتاة في تقدير جسمها، حيث تتصور أنها سمينة، أو أن جسمها غير مناسب لطولها، أو أنها لا تمتلك الصفات البدنية التي يحددها المجتمع، ووسائل الإعلام فيه؛ لذا اتجهت البحوث منذ منتصف الثمانينات إلى طرح مشكلة تقدير الذات، وربطه بتقدير الذات البدنية نظراً لما للجسم من تأثير واضح في مفهوم الذات ككل (Corbin 1989. & Fox) والجدير بالذكر، والمثير للقلق في الوقت نفسه أن ظاهرة تفضيل النحافة عند الفتيات والنساء تتزامن مع ظاهرة انتشار السمنة بين الفتيات، والنساء في المجتمعات الغربية (Garner et al., 1980)، وبالمثل هناك تزايد في الإصابة بأمراض فقدان الشهية العصبي (Anorexia Nervosa)، ومرض النهم العصبي(Bulimia Nervosa) عند الفتيات في تلك المجتمعات (Wiseman & Gray, 1992)؛ مما يدل على أن النحافة المرغوب فيها صعبة التحقيق عند النساء، وهذا يشكل تهديداً يعرضهن إلى الإصابة بالأمراض المختلفة.

وفيما يخص السمنة لدى النساء في البحرين فنراها مرتفعة (تقدر بحوالي ٤٠٪ عند البالغات) (Musaiger, 1990)، أما عند طالبات جامعة البحرين فقد وجد أن حوالي ٧,٦٪ (BMI = ٢٥ – ٢٩,٩ كغم/م٢)، و١٨,٥٪ (BMI أكثر من ٣٠ كغم/م٢ مصابات بالسمنة وزيادة الوزن على التوالي (AL-Ansari, Al- Mannai, & Musaiger, 2000). أما في مجتمع المراهقات فقد وجد أن نسبة السمنة وزيادة الوزن تقدر بـ ٦,٣٪، و ٣٨,٥٪ على التوالي (Musaiger Al-Ansari & Al Mannai, 2000). في المقابل هناك ما يدل على أن هنالك انتشاراً لظاهرة النحافة في البحرين، وخاصة فيما بين الفتيات في سن العشرين، حيث أوجدت الدراسة على طلبة جامعة البحرين (Al-.Ansari et al., 2000) أن حوالي ٢٨,٣٪ من فتيات الجامعة مصابات بالنحافة (BMI أقل من ٢٠كغم/م٢). في الواقع لا توجد بحوث تبين مدى

إصابة الفتيات في البحرين بأمراض فقدان الشهية العصبي (Anorexia Nervosa)، ومرض النهم العصبي (Bulimia Nervosa) ، ولكن هناك دلائل تشير إلى أن هناك أعداداً كبيرة تعاني من هذه الأمراض.

إن التعرف على مدى إدراك الفتيات لذاتهن البدنية بصفة عامة، وعلى ما يرتبط بها من إدراك لإمكاناتهن البدنية، مثل: القوة البدنية، والكفاية الرياضية، واللياقة البدنية، بالإضافة إلى إدراكهن للشكل الجسماني، أو الجاذبية الجسمية، ومدى صلة كل ذلك بالتقديرالعام للذات سيمكن الباحثين والمتخصصين في وضع حلول للمشكلات التي أبرزتها الدراسات المختلفة في هذا المجال والمتلخصة في الآتي:

- بروز ظاهرة عدم الرضا، وخاصة فيما بين الإناث من أشكال أجسامهن.
- تزايد الاهتمام، وخاصة عند الإناث بامتلاك الجسم المثالي (النحيل).
- تزايد محاولات الفتيات، والنساء في التخلص من أوزانهن الزائدة بأي شكل ممكن.
- تزايد نسب الإصابة بالسمنة بين الفتيات، والنساء.
- ظاهرة انتشار النحافة بين الفتيات في البحرين.

بعض هذه المشكلات وجدت في المجتمع البحريني، مثل : تفضيل الجسم النحيل، وازدياد نسبة السمنة، وكذلك النحافة، ولكن هناك قصور في البحوث التي تتناول مدى تقدير وإدراك الذات البدنية، وعلاقتها بتقدير الذات العامة عند الإناث، وخاصة في مرحلة المراهقة، حيث تبدأ الفتاة في الانشغال بجسمها ومظهرها.

أهداف الدراسة :

١ – التعرف على خصائص إدراك الذات العام، والذات البدنية لطالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين.

٢– التعرف على العلاقة بين إدراك الذات العام، وكل من قيمة الذات البدنية، وأبعاد الذات البدنية: الحالة البدنية، والقوة البدنية، والجاذبية الجسمية، والكفاية الرياضية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين.

٣– المقارنة بين الطالبات اللاتي لديهن رضا، والطالبات اللاتي لديهن عدم الرضا عن وزن أجسامهن في متغيرات كل من تقدير الذات العام، والذات البدنية.

فرضيات الدراسة :

١- توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين تقدير الذات، وقيمة الذات البدنية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

٢- لا توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين تقدير الذات، وأبعاد الذات البدنية (الحالة البدنية، والقوة البدنية، والجاذبية الجسمية، والكفاية الرياضية) لدى طالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين.

٣- توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين قيمة الذات البدنية، وأبعاد الذات البدنية (الحالة البدنية، والقوة البدنية، والجاذبية الجسمية، والكفاية الرياضية) لدى طالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين.

٤- توجد علاقة إيجابية دالة احصائياً بين أبعاد الذات البدنية: الحالة البدنية، والقوة البدنية، والجاذبية الجسمية، والكفاية الرياضية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين.

٥- هناك تباين في تقدير الذات وتقدير الذات البدنية بين مجموعة الطالبات الراضيات عن أجسامهن وغير الراضيات عن أجسامهن، لصالح مجموعة الراضيات.

الدراسات السابقة :

١- إدراك الذات البدنية، والمشاركة في النشاط الرياضي .(Fox, 1987)

قام فوكس بإجراء هذه الدراسة من أجل تصميم مقياس خاص بقياس تقدير الذات البدنية للشباب من الجنسين في مرحلة الدراسة الثانوية، والجامعية (١٧ - ٢٣ سنة). اشتمل المقياس على خمسة أبعاد تقيس الذات البدنية هي: (الكفاية الرياضية، والحالة البدنية، والجاذبية الجسمية، والقوة البدنية) بالإضافة إلى البعد الأشمل للذات البدنية وهو (قيمة الذات البدنية). كذلك اهتم فوكس في دراسته بإيجاد العلاقة بين أبعاد الذات البدنية، وتقدير الذات بشكل عام، وذلك باستخدام مقياس روزنبغ (Rosenberg 1956) دلت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في جميع أبعاد المقياس بين عينة الإناث، وعينة الذكور، في صالح الذكور، حيث كان تقديرهم لذاتهم البدنية أعلى من الإناث، وكذلك كان تقدير الفتيات لذاتهن البدنية والخاصة بالصفات الرياضية، مثل : القوة العضلية،

والكفاية الرياضية منخفضاً، وأوضح الباحث أن اهتمام الذكور بممارسة الرياضة، وبالتالي الحيازة على الصفات البدنية قد يفسر هذه الفروق بين الجنسين. بصفة عامة كان تقدير الفتيات لذاتهن في جميع الأبعاد منخفضاً.

٢– تحسين الذات البدنية بممارسة الرياضة (Caruso & Gill, 1992).

تم إجراء هذه الدراسة على عينة من النساء في سن الجامعة؛ لمعرفة أثر النشاط الرياضي في تقدير الذات البدنية للمشاركات في برنامج رياضي هوائي مع تمرينات تقوية، لمدة ١٠ أسابيع، وبواقع ثلاث مرات في الأسبوع، ولمدة ٥٠ دقيقة في المرة الواحدة. تم استخدام مقياس تقدير الذات البدنية (Fox, 1987)، وبعض القياسات الجسمية، ومقاييس اللياقة البدنية. أظهر البرنامج تحسناً ذا دلالة إحصائية في تقدير العينة لجميع أبعاد الذات البدنية، ومستوى اللياقة البدنية، والمقاييس الجسمية المستخدمة. أوصت هذه الدراسة باستخدام النشاط الرياضي الموجه لتدريب القوة العضلية من أجل تحسين الصفات البدنية، وتقدير المرء لذاته البدنية.

٣– الصورة الجسمية، وتقدير الذات، والتكوين الجسماني والنشاط الرياضي: دراسة على النساء في البحرين .(Al-Ansari, 1995)

دراسة قامت بها الباحثة على النساء في مملكة البحرين؛ وذلك:

أ– لإيجاد العلاقة بين المؤشرات الجسمية (القياسات الأنثروبومترية)، والمؤشرات النفسية (صورة الجسم، وتقدير الذات، وتقدير الذات البدنية).

ب– لمعرفة تأثير النشاط البدني في هذه المتغيرات.

تم تطبيق برنامج رياضي هوائي يشمل المشي والجري مع تمرينات خاصة للتحمل العضلي، والمرونة. استمر البرنامج لمدة ثلاثة أشهر، بتكرار ثلاث مرات في الأسبوع لمدة ساعة واحدة في اليوم. كان البرنامج تحت إشراف، وتدريب الباحثة. أجريت القياسات الجسمية، والنفسية بواقع ثلاث مرات خلال مدة البرنامج (قبل، أثناء، وبعد البرنامج) حيث تم تطبيق مقياس فوكس (Fox, 1987) ذي أربعة الأبعاد؛ لقياس تقدير الذات البدنية، ومقياس كوبر سميث (Coopersmith 1991)؛ لقياس تقدير الذات. كذلك تم أخذ المقاييس الجسمية التالية (الطول، الوزن، مؤشر كتلة الجسم، قياس سمك طية الجلد، قياس محيطات الجسم ، قياس عرض العظام في الجسم، حساب نسبة الشحوم في الجسم ، حساب وزن

الشحوم، وحساب وزن الكتلة اللادهنية). دلت النتائج أن البرنامج الرياضي قد أحدث تغيرات إيجابية دالة إحصائياً في جميع المؤشرات البدنية. و فيما يخص المؤشرات النفسية فقد أثر النشاط البدني في تحسين تقدير النساء المشاركات في البرنامج على ذاتهن البدنية في البعد الخاص «جاذبية الجسم»، و أوضحت الباحثة أنه نتيجة للتغييرات الإيجابية الخاصة بالمقاييس الجسمية واللياقة البدنية فقد تحسن إدراك المشاركات لصورة أجسامهن، وبالتالي تحسن تقديرهن للذات الجسمية (Al-Ansari, 1995)، وأوصت الدراسة بفاعلية النشاط الرياضي في تحسين صورة الجسم، وتقدير الذات البدنية وتقدير الذات بصفة عامة للنساء في البحرين.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر لكون مقياس تقدير الذات البدنية، (Fox, 1987) حديث التصميم، لم تتمكن الباحثة من إيجاد دراسات مناسبة لطبيعة هذه الدراسة. بصفة عامة، ،أثبتت الدراسات التي استخدمت هذا المقياس على توافر المعاملات العلمية له (الصدق والثبات) وأنه مناسب للمراحل العمرية مابين سن المراهقة والمرحلة الجامعية. كذلك أثبتت جميع الدراسات التي تم الرجوع إليها في هذا البحث أن المقياس ذو طبيعة تعددية حسب النظرية التي استند إليها مصمم المقياس (Fox, 1987). من النتائج التي وجدت في الدراسات السابقة تبين أن أبعاد الذات البدنية قابلة للتغيير والتحسين عند ممارسة الرياضة. كذلك تم الاتفاق على أن المقياس يمكنه التفريق بين مجموعات منفصلة من عينة البحث الرئيسة، على سبيل المثال بين الذكور، والإناث، أو بين الممارسين للنشاط الرياضي، وغير الممارسين للنشاط الرياضي.

واستندت الباحثة إلى نتائج وتوصيات الدراسات السابقة في تحديد أهداف هذه الدراسة.

طرق قياس تقدير الذات البدنية:

لقياس إدراك الذات البدنية، وإدراك إمكانات الجسم قام فوكس (Fox, 1990) بتصميم مقياس بروفيل إدراك الذات البدنية The Physical Self-Perception Profile (PSPP) حيث تم تطبيقه على عينة من الجنسين تتراوح أعمارهم مابين ١٧ – ٢٣ سنة. يتضمن المقياس خمسة أبعاد هي:

١- الكفاية الرياضية Sport competence، وتتمثل : في إدراك الفرد لمقدرته الرياضية، وقدرته على تعلم المهارات الحركية، والثقة بالنفس في المواقف الرياضية.

٢- الحالة البدنية (اللياقة البدنية) Physical condition، وتتمثل : في إدراك الفرد لحالته البدنية، وقدرته على الاستمرار في أداء تمرينات بدنية لمدة طويلة نسبياً، والثقة بالنفس عند ممارسة تمرينات خاصة باللياقة البدنية.

٣- جاذبية الجسم Body attractiveness وتتمثل في ادراك الفرد لجاذبية التكوين الجسماني والقدرة على الاحتفاظ بجاذبية الجسم والثقة بالمظهر الخارجي للجسم.

٤- القوة البدنية Physical strength ، وتتمثل : في إدراك الفرد لقوته الجسمية، ونمو عضلاته والثقة بالمواقف التي تتطلب استخدام القوة.

٥- قيمة الذات البدنية Physical self worth، وتتمثل: في المشاعر العامة بالسعادة والرضاء والفخر ،والاحترام، والثقة بالذات البدنية.

وكل بعد من هذه الأبعاد الخمسة تقيسه ست عبارات زوجية ومعكوسة، أي أن أحد العبارات الزوجية تكون في اتجاه البعد، والأخرى في عكس اتجاه البعد.

وقد قامت الباحثة في دراسة سابقة بتعريب المقياس، وتطبيقه على عينة من المجتمع البحريني حيث تم عرضه في البداية على عدد من الخبراء في مجالي علم النفس، والتربية الرياضية في جامعة البحرين، وجامعة الخليج العربي، والمؤسسة العامة للشباب والرياضة، حيث تم تعديل عباراته وفقاً لآراء الخبراء (Al-Ansari, 1995)، و كذلك قام علاوي (١٩٩٨) بتعريب المقياس، وتطبيقه على المجتمع المصري، وقد توافقت عبارات تعريب الباحثة مع تعريب علاوي.

المعاملات العلمية :

الثبات:

بلغ معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس عندما اختبره فوكس (Fox, 1990) على مجموعتين من طلبة، وطالبات المرحلة الثانوية، مابين ٠,٨١ و ٠,٩٢. في حين تراوح

معامل استقرار المقياس عند تطبيقه، وإعادة تطبيقه على أفراد العينة السابقة نفسها ما بين ٠,٧٤ و ٠,٩٢ بعد ١٦ يوماً، وما بين ٠,٨١ و ٠,٨٨ بعد ٢٣ يوما.

الصدق:

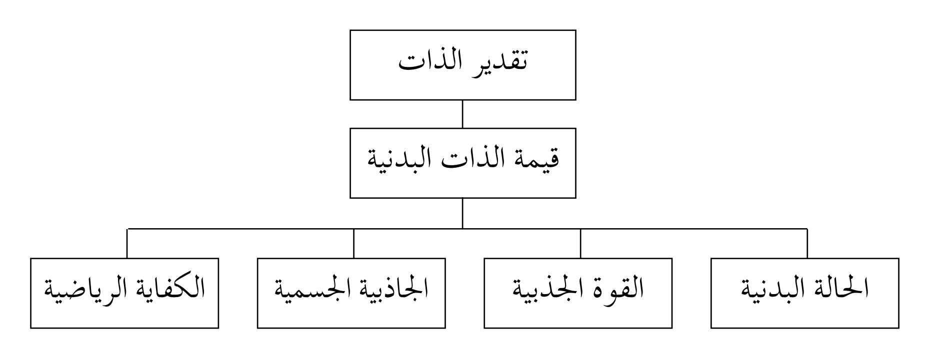
أظهرت نتائج التحليل العاملي صدق أبعاد المقياس عند تطبيقه على عينة قوامها ٣٧٥ لاعباً ولاعبة، حيث تبين أنه يقيس ما ينتمي إلى الذات الجسمية فقط .(Fox & Corbin,1989; Kirkendall & Mallone, 1991) كما أسفر تطبيق المقياس عن وجود فروق دالة احصائياً في أبعاد المقياس بين الممارسين، وغير الممارسين للرياضة من طلبة وطالبات المدارس الثانوية لصالح الممارسين، وهو الأمر الذي يشير إلى صدق التكوين الفرضي للمقياس. كذلك تأكد بعض الباحثين من صدق وثبات المقياس عند تطبيقه على عينات مختلفة .(Sonstroem, Speliotis,& Fava, 1992; Sonstroem, Harlow, & Josephs,1994; Page, Fox, & Biddles, 1992).

الأساس النظري لتصميم المقياس:

اعتمد فوكس في تصميمه لمقياس بروفايل إدراك الذات البدنية (PSPP) على النظرية التعددية لمفهوم الذات، والتي تعد الذات البدنية فرعاً من فروع الذات العامة. وتأكيداً لهذه النظرية استخدم فوكس نموذج التوزيع الهرمي لتقديرالذات كما اقترحه شافلسون وهبنر وستانتون .(Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976) حيث اقترح أن مفهوم تقدير الذات يعد مفهوماً عاماً يقع في قمة الهرم، ويندرج تحته في المستوى الثاني مفاهيم أكثر خصوصية، وذات علاقة بالمفهوم العام، مثل: الذات الاجتماعية، والذات البدنية، والذات الأكاديمية، والذات العاطفية. وبالمثل يندرج في المستوى الثالث مفاهيم مرتبطة بالمفاهيم العليا، مثل: مفهوم (المظهر الجسماني، والقدرة البدنية) كفروع لمفهوم الذات البدنية، وهكذا يستمر التقسيم في الانحدار حتى يصل إلى قاعدة الهرم، حيث تندرج المفاهيم المرتبطة بالممارسات الشخصية للفرد .(Fox, 1988) وبيّن شافلسون وزملاؤه، (Shavelson, et al., 1976) أن أي تغيير متوقع في تقدير الفرد لذاته يبدأ من قاعدة الهرم، حيث الممارسات الشخصية حتى الوصول إلى المفاهيم الأكثر شمولية في القمة.

ويؤكد فوكس أن مقياس (PSPP) يراعي هذا التنظيم، كما هو موضح في الشكل رقم (١) حيث نرى أن مفهوم تقدير الذات يقع في قمة الهرم، ويتم قياسه بأحد المقاييس التي تقيس مفهوم تقدير الذات، مثل مقياس كوبر سميث(Coopersmith, 1991)، ويقع في

المستوى الثاني من التنظيم الهرمي أحد أبعاد مقياس (PSPP) وهو «قيمة الذات البدنية»، والذي يُعُّد وفقاً لفوكس (Fox,1988) أكثر شمولية من الأبعاد الأربعة الأخرى. ويقع في المستوى السفلي لهذا التنظيم الأبعاد الخاصة بالذات البدنية، مثل: «الحالة البدنية»، و«القوة البدنية»، و«الجاذبية الجسمية»، و«الكفاية الرياضية».



الشكل رقم (١)

التنظيم الهرمي لمقياس (PSPP)، (Fox,1990)

ولتأكيد الطبيعة التعددية لمقياس (PSPP)، أوضح Fox أن العلاقات بين المفاهيم المندرجة في المستويات الثلاثة في التنظيم الهرمي تكون حسب الفروض التالية:

١- تكون العلاقة بين قيمة الذات البدنية، وتقدير الذات أقوى من العلاقة بين تقدير الذات،والأبعاد الأربعة في المستوى الثالث،

٢- تكون العلاقة قوية بين الأبعاد الأربعة، وقيمة الذات البدنية.

٣- عند إبعاد تأثير قيمة الذات البدنية إحصائياً تزول العلاقة (أو تنخفض) فيما بين الأبعاد الأربعة مع بعضها، وكذلك بين هذه الأبعاد، وتقدير الذات.

وقد أكد الباحث هذه الفرضيات في دراسته على أربع مجموعات من اللاعبين، واللاعبات حيث كانت معامل الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ لجميع الفرضيات المدرجة أعلاه (Fox 1987).

ويشارك فوكس الرأي حول طبيعة التنظيم الهرمي لمقياس تقدير الذات البدنية عدد من الباحثين مثل: Fox & Corbin (1989); Sonstroem et al., (1992); Sonstroem, et al.,(1994)؛

حيث يؤكد هؤلاء دور «قيمة الذات البدنية» كوسيط بين مفهوم تقدير الذات العام (المستوى الأول من الهرم)، وأبعاد الذات البدنية (المستوى الثالث).

لمعرفة مدى الأهمية المدركة لكل بعد من أبعاد الذات البدنية الأربعة قام كينيث فوكس بتصميم مقياس بروفايل إدراك الأهمية The Perceived Importance Profile (PIP) وأوصى باستخدامه جنباً إلى جنب مع تطبيق المقياس الأول حتى يمكن التعرف بصورة واضحة على بروفايل إدراك الذات البدنية، ومدى أهمية كل بعد من الأبعاد الأربعة التي يتضمنها في إطار إدراك الفرد لها .(Fox ,1990).

إجراءات البحث:

١- منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة.

٢- عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على ١٧٠ طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين حيث شملت العينة طالبات من مختلف مناطق البحرين حسب التوزيع الجغرافي لمحافظات مملكة البحرين (محافظة العاصمة، محافظة المحرق، المحافظة الشمالية، المحافظة الجنوبية). وقد تم اختيار عينة البحث من جميع الصفوف الدراسية الثلاث في كل مدرسة (الأول ثانوي، الثاني ثانوي، الثالث ثانوي أو التوجيهي) وذلك من خلال زيارة المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين. وبعد أخذ الأذن من مديرة المدرسة، تم اختيار صفٍ دراسي واحد من كل مرحلة دراسية، ومنه تم اختيار ١٠ طالبات من كل صف دراسي بالطريقة العشوائية المنتظمة. وقد استعانت الباحثة في عملية الاختيار بقوائم أسماء الطالبات، كما هي مدونة لدى مربية كل فصل دراسي، وتم اختيار الطالبات قيد الدراسة عشوائياً من القائمة. وقد تم استبعاد ١٧ طالبة من مجموع عينة البحث، وذلك لعدم استيفائهن لشروط الدراسة (عدم اكتمال البيانات المطلوبة).

وقد وصل عدد العينة بعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة ١٥٣ طالبة في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. يتناول الجدول رقم (١) وصفا لعينة البحث حيث بلغ متوسط

عمر عينة الدراسة١٦,٧٦ بانحراف معياري قدره ٠,٩٨ سنة، وقد تراوح العمر ما بين ١٥ سنة و ٢٠ سنة، أما متوسط وزن الطالبات فقد بلغ ٥١,٨٩ بانحراف معياري قدره ٩,٦١كيلوغراماً متراوحاً بين ٣٥ و٨٥ كيلوغرام. وتراوح طول الطالبات ما بين ١٣٥ و١٨٦ سم بمتوسط حسابي قدره ١٥٧,٢٢ وبانحراف معياري قدره ٨,٣٧ سم.

الجدول رقم (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمواصفات العينة

(ن=١٥٣)

المتغيرات	س	ع
العمر	١٦,٧٦	٠,٩٨
الوزن	٥١,٨٩	٩,٦١
الطول	١٥٧,٢٢	٨,٣٧

٣- أدوات جمع البيانات:

تم تطوير استبانة خاصة بالدراسة اشتملت على ٣ أجزاء:

الجزء الأول: تناول هذا الجزء المعلومات التالية:

١- البيانات الشخصية، مثل: السن، ومنطقة السكن.

٢- بيانات خاصة بممارسة النشاط الرياضي، وتشمل:

نوع الرياضة الممارسة، عدد مرات التكرار، مدة الممارسة، وشدة المجهود الممارس.

٣- تسجيل بعض المقاييس الجسمية الخاصة بالطالبة، مثل: الطول (لأقرب ٠,٥ سنتيمتر)، والوزن (لأقرب ٠,٥ كيلوجرام). وقد استخدمت البيانات الخاصة بذلك، والمسجلة لدى مدرسة التربية الرياضية في المدرسة، حيث تقوم كل مدرسة للتربية الرياضية بأخذ تلك القياسات في مطلع كل فصل دراسي (مرتين في العام) كجزء من اختبارات اللياقة البدنية التي تطبق على الطالبات.

٤- قياس درجة الرضا عن الوزن، وطول الجسم لدى الطالبات.

الجزء الثاني: وقد تضمن هذا الجزء المقاييس التالية:

١– مقياس بروفايل إدراك الذات البدنية (PSPP) تصميم فوكس (Fox ,1990)؛ وذلك لقياس مدى إدراك الطالبات لذاتهن البدنية، والمكون من خمسة أبعاد هي: القوة البدنية، والحالة البدنية، وجاذبية الجسم، والكفاية الرياضية، وقيمة الذات البدنية.

٢– مقياس بروفايل إدراك الأهمية (PIP) تصميم فوكس (Fox, 1990)؛ وذلك للتعرف على مدى الأهمية المدركة لكل بعد من أبعاد الذات البدنية.

٣– مقياس تقدير الذات للبالغين (Self-esteem Inventories (Coopersmith ,1991؛ حيث تم تعريب هذا المقياس، وتطبيقه في دراسة سابقة (Al-Ansari ,1995).

يعد هذا المقياس من المقاييس التي تستخدم بواسطة العديد من الباحثين حيث أعده Coopersmith عام ١٩٦٧، ثم طوره، وأدخل عليه بعض التعديلات عام١٩٩١. وقد أكد Coopersmith أن هذا المقياس يقيس تقدير الذات بصفة عامة؛ وذلك من خلال استخدام التحليل العاملي، والذي نتج عن عامل واحد، وهو تقدير الذات العامة (Burns, 1979). كذلك تم التأكد من ثبات المقياس الخاص بالبالغين، والذي تم اختياره لهذه الدراسة حيث بلغ معامل الثبات ما بين ٠,٧٨ – ٠,٨٥(Coopersmith,1991).

٤- تنفيذ الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٠–٢٠٠١؛ وذلك عن طريق الاتصال المباشر بمديرات المدارس التي تم تطبيق البحث فيها.

٥- المعالجة الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية والتربوية SPSS للمعالجة الإحصائية حيث تم احتساب الآتي:

١– المتوسط الحسابي (س)، والانحراف المعياري (ع)، وأدنى قيمة، وأعلى قيمة.

٢– معامل الارتباط لدراسة العلاقات بين أبعاد المقياس، وبين تقدير الذات بصفة عامة.

٣– التكرارات، والنسب المئوية.

٤– اختبار ت (t-test) لإيجاد الفروق في تقدير الذات البدنية بين مجموعة الراضيات عن وزن الجسم، ومجموعة غير الراضيات عن وزن الجسم.

عرض النتائج ومناقشتها:

يبين الجدول رقم (٢) أبعاد الذات البدنية لعينة البحث المتراوحة ١٥٣ طالبة في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

الجدول رقم (٢)
خصائص بروفيل إدراك الذات البدنية لدى طالبات
المرحلة الثانوية بمملكة البحرين (ن = ١٥٣)

المتغيرات	س	ع	أدنى قيمة	أعلى قيمة
القوة البدنية	١٥,٥٧	٣,٣٣	٨	٢٤
الحالة البدنية	١٦,٢٩	٣,٤٩	٧	٢٤
الجاذبية الجسمية	١٥,٣١	٣,٧٣	٦	٢٣
الكفاية الرياضية	١٥,٧٠	٣,٧٤	٧	٢٤
قيمة الذات البدنية	١٥,٥٢	٣,٠٨	٨	٢٤
تقدير الذات	٥٥,٢٢	١٦,٥٣	٨	٨٨

يلاحظ من الجدول أن الطالبات قدرن حالتهن البدنية بأعلى تقدير، فبلغ المتوسط الحسابي ١٦,٢٩ بانحراف معياري قدره ٣,٤٩، بينما قدرن بعد الجاذبية الجسمية بأقل تقدير، حيث بلغ المتوسط ١٥,٣١ بانحراف معياري قدره ٣,٧٣، أما متوسط تقديرهن لقوتهن البدنية فبلغ ١٥,٥٧ بانحراف معياري قدره ٣,٣٣، ومتوسط تقدير الكفاية الرياضية بلغ ١٥,٧٠ بانحراف معياري قدره ٣,٧٤. أما تقدير قيمة الذات البدنية لدى عينة البحث فبلغ المتوسط الحسابي ١٥,٥٢بانحراف معياري قدره ٣,٠٨. يبين فوكس (Fox, 1978) في دراساته على مختلف العينات (طلبة الثانوية العامة، وطلبة الجامعة، ومجموعة من ذوي الأوزان الثقيلة) أن المتوسط الحسابي النموذجي للمقياس يتركز حول الدرجة ١٥، وهذا ما دلت عليه درجات أبعاد المقياس لعينة هذه الدراسة. من الملاحظ في الجدول (٢) أن متوسط درجات تقدير الذات الذي تم قياسه بمقياس تقدير الذات للبالغين لكوبر سميث (Coopersmith, 1991) بلغ ٥٥,٢٢ بانحراف معياري قدره ١٦,٥٣، وتبلغ الدرجة الكلية لعبارات المقياس ١٠٠ درجة، وحسب توضيح Coopersmith فأنه كلما اقتربنا من الدرجة الكلية يعد تقدير الذات عالياً، وهذا لا يتفق مع درجات عينة البحث التي يمكن عدها متوسطة. من الممكن أن درجة التشتت عالية لدى عينة البحث، فالانحراف

المعياري بلغ ١٦,٥٣، مع أدنى قيمة بلغت ٨ درجات، وبلغت أعلى قيمة ٨٨ درجة مبينة اختلاف الطالبات في تقديرهن لذاتهن.

وللتعرف على مدى الأهمية المدركة لكل بعد من أبعاد الذات البدنية الأربعة لعينة الدراسة، فالجدول رقم (٣) يوضح المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات مقياس بروفايل إدراك الأهمية (PIP) لعينة البحث.

نلاحظ من الجدول رقم (٣) أن درجات الأهمية تتراوح مابين ٥,٦٢ و ٦,١٥، وبانحراف معياري يتراوح من ١,٣١ إلى ١,٦٠، مع ارتفاع تقدير أهمية الكفاية الرياضية، والجاذبية الجسمية بالنسبة لأهمية الحالة البدنية، والقوة البدنية.

الجدول رقم (٣)

الأهمية المدركة لأبعاد الذات البدنية (PIP) (ن = ١٥٣)

المتغيرات	س	ع	أدنى قيمة	أعلى قيمة
أهمية القوة البدنية	٥,٦٢	١,٥٠	٢	٨
أهمية الحالة البدنية	٥,٨٥	١,٤٩	٢	٨
أهمية الجاذبية الجسمية	٦,٠٧	١,٦٠	٢	٨
أهمية الكفاية الرياضية	٦,١٥	١,٣١	٢	٨

درجات الأهمية المدونة في الجدول رقم (٣) تبدو مرتفعة نسبياً عن المتوسط الحسابي النموذجي (٤) حسب تقدير مصمم المقياس، وهي متقاربة مع النتائج التي حصل عليهافوكس (Fox,1987). وحسب تفسيره فإنه لا يمكننا الجزم بأن عينة البحث تولي اهتماماً كبيراً لأبعاد الذات البدنية فقط، ومن الممكن أن تكون هناك تداخلات نفسية أخرى تستلزم الفحص والدراسة.

لتأكيد نظرية التعددية في مفهوم الذات، والتي اعتمد عليها فوكس في تصميمه لمقياس (PSPP) والتي اقترح من خلالها نموذج التوزيع الهرمي لتقدير الذات، كما هو موضح في الشكل رقم (١)، أكد فوكس أن مقياس (PSPP) يمكنه تأكيد هذه النظرية من خلال إيجاد معامل الارتباط بين المستويات الثلاثة في النموذج. يمثل تقدير الذات المستوى الأول

للنموذج، ويمثل «قيمة الذات البدنية» المستوى الثاني له، أما المستوى الثالث فيحتوي على الأبعاد الأربعة للمقياس، وهم: «الحالة البدنية»، و«القوة البدنية»، و«الجاذبية الجسمية»، و«الكفاية الرياضية». والجدول رقم (٤) يوضح العلاقات بين تلك المستويات الثلاثة حسب الآتي:

الجدول رقم (٤)

العلاقة بين تقدير الذات العام والذات البدنية

المتغيرات	تقدير الذات	قيمة الذات البدنية	القوة البدنية	الحالة البدنية	الجاذبية الجسمية	الكفاية الرياضية
تقديرات الذات	–	٠,٢٢*	٠,٢٥*	٠,١٤	٠,١٢	٠,٠٠
قيمة الذات البدنية		–	٠,٤٦*	٠,٥٢*	٠,٦٠*	٠,٣٧*
القوة البدنية			–	٠,٦٠*	٠,٥٤*	٠,٥٢*
الحالة البدنية				–	٠,٥٧*	٠,٥٨*
الجاذبية الجسمية					–	٠,٥٨*
الكفاية الرياضية						–

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

١- هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المستوى الأول من التنظيم الهرمي (تقدير الذات)، والمستوى الثاني له (قيمة الذات البدنية).

٢- هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المستوى الثاني من التنظيم الهرمي (قيمة الذات البدنية)، والأبعاد الأربعة للمقياس (المستوى الثالث)، وهم: «الحالة البدنية»، و«القوة البدنية»، و«الجاذبية الجسمية»، و«الكفاية الرياضية».

٣- لا يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين المستوى الأول من التنظيم الهرمي (تقدير الذات)، وأبعاد الذات البدنية، فيما عدا البعد الخاص بالقوة البدنية.

٤- هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين أبعاد الذات البدنية الأربعة.

جميع العلاقات المدونة في الجدول رقم (٤)، والخاصة بعينة طالبات المرحلة الثانوية في البحرين تؤكد فرضيات الدراسة، وتؤكد أيضاً الطبيعة التعددية لتقدير الذات، كما تبناها فوكس (Fox 1987) أثناء تصميمه للمقياس (PSPP).

من الملاحظ في الجدول رقم (٢) أن تقدير الجاذبية الجسمية كان الأقل لدى طالبات المرحلة الثانوية في البحرين (١٥,٣١ بانحراف معياري وقدره ٣,٧٣) موضحاً أن الطالبات استجبن للعبارات الخاصة بالجاذبية الجسمية على نحو أقل من العبارات الأخرى، وهذا قد ينم عن درجة من عدم الرضا عن الجاذبية الجسمية لدى العينة. وللتعرف على درجة الرضا، أو عدمها تم طرح سؤال للطالبات عن مدى رضاهن عن أوزانهن، وأطوالهن حيث يبين الجدول رقم (٥) مدى استجابة عينة البحث لهذا السؤال.

الجدول رقم (٥)

التكرارات، والنسب المئوية لدرجة الرضا عن

وزن الجسم (ن = ١٥٣)

المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية ٪
الرضا عن الوزن	٦٩	٤٥,١
عدم الرضا عن الوزن	٨٤	٥٤,٩
الرضا عن الطول	١١١	٧٢,٥
عدم الرضا عن الطول	٤٢	٢٧,٥

نلاحظ في الجدول رقم (٥) أن حوالي ٥٤,٩٪ من عينة البحث استجابت بعدم الرضا عن وزن الجسم وأنهن يحاولن إنقاص أوزانهن باستخدام الطرق المختلفة المنتشرة، ومنها: ممارسة الرياضة، أو اتباع نظام غذائي خاص، أو دمج الرياضة مع تقليل الأكل، وقد تبين أن ١٧,٤٪ من عينة غير الراضيات عن أوزنهن يمارسن الرياضة في محاولة منهن لإنقاص أوزانهن، وأن حوالي ٢٣,٣٪ منهن يحاولن إنقاص أوزانهن عن طريق التنظيم الغذائي (الريجيم)، وتحاول حوالي ٥٩,٣٪ إنقاص أوزانهن بواسطة دمج الطريقتين مع بعض.

من الملاحظ أن الغالبية من عينة البحث غير راضيات عن أوزانهن فيمارسن شكلاً من أشكال تقليل الطعام، أو يتبعن نوعاً من أنواع التنظيم الغذائي، والمنتشر بكثرة بين فئة المراهقين. إن اتباع الفرد لهذه الممارسات الغذائية قد تشكل خطراً على حياته إذا كان في مرحلة المراهقة، وخاصة إذا لم يتم وصف النظام الغذائي بواسطة أحد المتخصصين، فمن المعروف أن الغذاء المتوازن، والذي يحتوي على جميع المكونات الرئيسة (الكربوهيدرات، والبروتين، والليبيدات، والفيتامينات، والأملاح المعدنية، والماء) يعد أمراً حيوياً من أجل نمو الإنسان، وخاصة في الفترات الحرجة من الحياة مثل فترة المراهقة.

أما بالنسبة إلى المعلومات الخاصة بالوزن والجسم (الجدول ١)، فقد تم احتساب مؤشر كتلة الجسم (الوزن / مربع الطول) (الجدول ٦) والذي يستخدم لتحديد السمنة .(Musagier, et al.,2000) يتضح من الجدول رقم (٦) أن الغالبية من العينة (٩٠,٢٪) لا تعاني من السمنة وتقع ضمن حدود الوزن الطبيعي حسب تصنيف منظمة الصحة العالمية، حيث تصنف المنظمة الزيادة في الوزن عندما يكون مؤشر كتلة الجسم مابين ٢٥ إلي ٢٩,٩ كغ/م٢، وتصنف السمنة عندما يتعدى المؤشر ٣٠كغ/م٢، والوزن الطبيعي عندما يكون المؤشر مابين ١٨,٥ و ٢٤,٩ كغ/م٢.

الجدول رقم (٦)

التكرارات، والنسب المئوية لمؤشر كتلة الجسم (ن = ١٥٣)

المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية ٪
الوزن الطبيعي	١٣٨	٩٠,٢
زيادة الوزن	١٢	٧,٨
السمنة	٣	٢

هذة النتيجة تبين أنه على الرغم من أن الغالبية من عينة البحث تمتلك وزناً طبيعياً، إلا أن درجة عدم الرضا عن الوزن متواجدة بينهن، وهناك اتجاه للتخلص من الوزن بين تلك الفئة غير الراضية عن وزن الجسم. إن الرغبة في امتلاك الجسم النحيف منتشر بين الفتيات في الدول الغربية ودول أمريكا الشمالية، وهناك دراسات تثبت أن هذه النزعة موجودة لدى الفتيات العربيات في سن الجامعة (Ford, Dolan, & Evans, 1990). وإن انتشار الأفكار الغربية، والأزياء الغربية في مجتمعاتنا؛ وذلك عبر وسائل الإعلام، والفضائيات التي تنقل لنا مباشرة حفلات اختيار ملكات جمال العالم بحيث تكون الفائزة ممتلكة للجسم النحيف، وغير ذلك من عروض الأزياء التي تبرز الملابس المناسبة للنحيفات فقط، جدير بنقل تلك الأفكار إلى الفتيات في الدول الأخرى، ومنها: الدول العربية كالبحرين. ومما يثير المخاوف، هو ما تم الإشارة إليه في نتائج هذه الدراسة ، وهو عدم رضا الفتيات عن أجسامهن، ومحاولة إنقاص أوزانهن بطرق قد تضر بصحتهن ونموهن، حيث توجد مؤشرات بوجود حالات من الإصابة بأمراض Anorexia Nervosa و Bulimia Nervosa في البحرين.

يستخدم مقياس (PSPP) أيضاً للتفريق بين الفئات المختلفة في العينة الواحدة حيث استخدم فوكس (Fox, 1987) لدراسة الفروق بين فئة الممارسين للرياضة، وفئة غير الممارسين

للرياضة، فوجدأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين استجابة المجموعتين لأبعاد الذات البدنية. وفي هذه الدراسة حيث إن بعد الجاذبية الجسمية قد أثبت أنه حصل على أقل تقدير من عينة البحث، وأن هناك حوالي ٥٤,٩٪ من أفراد العينة غير راضية عن وزنها، فقد تم استخدام صفة الرضا، أو عدم الرضا عن وزن الجسم لتقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة (١) وهي التي أظهرت الرضا عن وزن الجسم، ومجموعة (٢) وهي التي أظهرت عدم الرضا عن وزن الجسم، وذلك لتوضيح الفروق في الاستجابة لأبعاد الذات الجسمية بين المجموعتين. الجدول رقم (٧) يبين الفروق في الاستجابة بين المجموعة ١، والمجموعة ٢.

نلاحظ من الجدول أن جميع قيم المجموعة الثانية (غير راضية عن وزن الجسم) تقل عن قيم المجموعة الأولى (راضية عن وزن الجسم)، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) لأبعاد تقدير الذات الجسمية، وتقدير الحالة البدنية، وتقدير قيمة الذات البدنية.

الجدول رقم (٧)

المقارنة بين الطالبات اللاتي لديهن رضا، والطالبات اللاتي لديهن

المتغيرات	المجموعة ١* ن = ٦٩	المجموعة ٢* ن = ٨٤	ت
القوة البدنية	١٥,٧٧± ٣,٤٥	١٥,٤٠± ٣,٢٤	٠,٦٧
الحالة البدنية	١٦,٩١± ٣,٧٤	١٥,٧٧± ٣,٢١	٢,٠٣**
الجاذبية الجسمية	١٦,٧٢± ٣,٥٨	١٤,١٥± ٣,٤٦	٤,٥١**
الكفاية الرياضية	١٥,٩٩± ٣,٨٨	١٥,٤٦± ٣,٦٣	٠,٨٦
قيمة الذات البدنية	١٦,٦٨± ٢,٧٣	١٤,٥٧± ٣,٠٥	٤,٤٦**
تقدير الذات	٥٥,٦٨± ١٦,٦٣	٥٤,٨٣± ١٦,٥٤	٠,٣٢

عدم الرضا عن وزن أجسامهن في تقدير الذات العام، والذات البدنية

* المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري

** ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥

إن استجابة ٥٤,٩٪ من أفراد العينة بعدم الرضا عن وزن الجسم مع محاولة إنقاص الوزن بممارسة الرياضة البدنية، أو التنظيم الغذائي قد انعكس على استجابتهن في تقدير الذات الجسمية كتقديرهن للجاذبية الجسمية، وقيمة الذات البدنية، وهذه ظاهرة تدعو إلى

القلق. ومما يثير المخاوف أن النسبة العظمى من عينة البحث لا تعاني من زيادة في الوزن، أو السمنة حسب مقياس BMI مما يشير إلى أنه من الممكن أن الفتاة تتلقى صورة مشوشة لجسمها، أو أنها واقعة تحت تأثير الرغبة في امتلاك الجسم المثالي حسب التقدير الغربي. إن هذه الظاهرة تستدعي سرعة التحرك من أجل توعية الفتيات في سن المراهقة بأهمية امتلاك الجسم الصحي، وليس الجسم النحيل الذي يصعب الحصول عليه.

الاستنتاجات:

توصل البحث من خلال عرض النتائج إلى الاستنتاجات التالية:

١- قدرت أفراد العينة أبعاد الذات البدنية بمتوسط نموذجي حسب تقدير مصمم المقياس (Fox, 1987).

٢- كان تقدير الذات بصفة عامة لأفراد عينة البحث متوسطاً.

٣- أظهرت ٥٤,٩٪ من عينة الدراسة عن عدم رضاهن عن وزن الجسم.

٤- أن الغالبية من أفراد عينة البحث تقع أوزانهن ضمن الحدود الطبيعية حسب تقدير منظمة الصحة العالمية.

٥- أكدت نتائج هذه الدراسة طبيعة المقياس المعتمد على النظرية التعددية لتقدير الذات، وحسب فرضيات الدراسة، حيث كانت معاملات الارتباط دالة إحصائياً بين: المستوى الأول (تقدير الذات)، والمستوى الثاني (قيمة الذات البدنية)، وبين المستوى الثاني، والمستوى الثالث (أبعاد الذات البدنية)، وبين الأبعاد في المستوى الثالث.

٦- هناك تباين في تقدير عينة البحث لأبعاد الذات البدنية (الجاذبية الجسمية، والحالة البدنية، وقيمة الذات البدنية) بين أفراد عينة البحث الراضيات عن وزنهن عن غير الراضيات عن وزنهن في صالح الراضيات عن وزنهن، مما يؤكد فرضية الدراسة.

التوصيات:

١- تطبيق إجراءات الدراسة على عينة من الذكور في المرحلة نفسها؛ لمعرفة مدى التشابه، أو التباين بينهم، وبين الفتيات في تقديرهم لذاتهم البدنية، خصوصاً مع اهتمام فئة الذكور في سن المراهقة في امتلاك الجسم العضلي، وتطوير القوة العضلية.

٢- الاهتمام بنشر الوعي بين فئة المراهقين عن أهمية تقدير الذات البدنية، وإيضاح المخاطر الصحية المترتبة على المبالغة في فقدان الوزن للفتيات.

٣- إجراء دراسة أخرى بتوظيف عدد أكبر من المقاييس الجسمية، وكذلك اختبارات اللياقة البدنية مع مقياس الذات البدنية المستخدم في هذه الدراسة؛ لمعرفة الفروق بين ماهو حقيقي، وما هو مدرك لدى الأفراد.

٤- توعية الفتيات في هذه السن بأهمية ممارسة النشاط الرياضي من أجل الحصول على الكفاءة البدنية، والنفسية، والاجتماعية.

المراجـــع:

أولاً: المراجع العربية:

علاوي، محمد حسن (١٩٩٨). **موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al.Ansari M.(1995). **Body image, self esteem, body composition and exercise: A study of Bahraini women**. Unpublished Dissertation. Leeds Metropolitan University.

Al.Ansari, M., Al.Mannai, M., & Musaiger, A. (2000). Body weight of university students in Bahrain. **Bahrain Medical Bulletin, 22** (3), 135.

Burns, R. (1979). **The self concept: Theory, measurement, development and behaviour.** London: Longman Group Ltd.

Caruso, C., & Gill, D. (1992). Strengthening physical self-perceptions through exercise. **The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 32**, 416-427.

Ford, K., Dolan, B., & Evans, C. (1990). Cultural factors in the eating disorders: A study of body shape preferences of Arab students. **Journal of Psychosomatic Research, 34** (5), 501-507.

Fox, K. (1987). **physical self-perception and exercise involvement**. Michigan, USA: U.M.I Dissertation Services.

Fox , K. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. **Quest, 40**, 230-246.

Fox, K. (1990). **The physical self-perception profile manual.** North Illinois University: Office for health promotion.

Fox, K., & Corbin, C. (1989). The physical self perception profile: Development and preliminary validation. **Journal of Sport and Exercise Psychology, 11**, 408-430.

Garner, D., Garfinkel, P., Schwartz, & Thompson, M. (1980). Cultural expectations of thinness in women. **Psychological reports, 47**, 483-491.

Kirkendall, D., & Mallone, C. (1991). **Gender comparisons of physical Self-esteem**. In AAAHPERD Abstracts: San Francisco.

Kissling, E. (1991). One size does not fit all, or how I learned to stop dieting and love the body. **Quest, 43**, 135-147.

Musaiger, A., Al.Ansari, M., & Al.Mannai, M. (2000). Anthropometry of adolescent girls in Bahrain, including body fat distribution, **Annals of Human Biology, 27** (5), 507-515.

Page, A., Fox, K., &Biddles, S.. (1992). Physical self perception in British subjects: relationships with self-esteem and exercise involvement. **Journal of Sports Sciences, 10,** 603-604.

Shavelson, R.J.,Hubner, J.J., & Stanton, G.C.. (1976). Self concept: Validation of construct Interpretations. **Review of Educational Research, 46** (3), 407-441.

Sonstroem, R.J, Hubner, J.J, & Stanton, G.C.. (1992). Perceived physical competence in adults: An examination of the physical self-perception profile. **Journal of Sport Psychology, 14**, 207-221.

SonstroemR.J., Speliotis, E.D., & Fava, J.L. (1994). Exercise and self-esteem: Validity of model expansion and exercise associations. **Journal of Sport and Exercise Psychology, 10**, 29-42.

Wiseman, C.,& Gray,J.J. (1992). Cultural expectations of thinness in women. **International Journal of Eating Disorders, 11** (1), 85-89.

ملخصات
رسائل ماجستير التربية
التي نوقشت حديثاً في كلية التربية.

فهرس الملخصات

١. فاعلية إشراك التلاميذ في أنشطة التحدي الفكري على أدائهم في التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين.

الطالبة: زهرة عبدالله ناصر.

٢. الكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

الطالبة: سكينة حسن العكري.

٣. أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الاجتماعيات لتلميذات الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين.

الطالبة: لطيفة محمد أحمد الدوسري.

٤. أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها في دولة الكويت.

الطالبة: نوال عبدالكريم التويجري.

٥. مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية بمملكة البحرين

الطالب: محمود أسامة جلال.

فاعلية إشراك التلاميذ في أنشطة التحدي الفكري على أدائهم في التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين

إعداد
الطالبة: زهـرة عبدالله ناصـر

إشراف
الدكتور حسن جعفر الناصر

تاريخ المناقشة
٩/٤/٢٠٠٢م

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية أنشطة التحدي الفكري على قدرة التلاميذ في التعبير الكتابي بالنسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين. وقد كان تفكير الباحثة منصباً حول الأسئلة التالية :

١) ما نوع الموضوعات التعبيرية التي يقدمها معلم المرحلة الابتدائية في التعبير الكتابي؟

٢) ما الإستراتيجيات المناسبة التي ينبغي توظيفها في التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية؟

٣) هل يرتفع متوسط أداء التلاميذ في التعبير الكتابي بعد إشراكهم في الأنشطة الصفية المقترحة ؟

ومن ذلك طرحت الباحثة الفرضية التالية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي، ومتوسط أدائهم في الاختبار البعدي، ترجع إلى فاعلية أنشطة التحدي الفكري على قدرة التلاميذ في التعبير الكتابي.

ولاختبار هذه الفرضية، قامت الباحثة بتحديد أهداف التعبير الكتابي، ومجالاته، والأساليب المتبعة في تدريسه، وتقويمه من خلال مراجعة الأدبيات التربوية المتصلة بموضوع البحث، والاطلاع على مناهج اللغة العربية الخاصة بالتعبير الكتابي. ومن ثم تصميم عشرة مواقف تعليمية تعلمية بحيث يحتوي كل موقف على الهدف التعليمي، والموضوع التعبيري، والإستراتيجية المستخدمة فيه. كما قامت الباحثة ببناء نموذج لتقويم أداء التلاميذ.

وقد عرضت المواقف التعليمية التعلمية الصفية على مجموعة من الأساتذة من جامعة البحرين في قسمي المناهج وطرق التدريس، والأُصول والإدارة التربوية بكلية التربية، وقسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية الآداب، وإدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم، وبعض المدرسين ممن لهم خبرة في هذا المجال. وعدلت الباحثة المواقف حسب توصيات وملاحظات السادة المحكمين.

وبناء على ذلك صممت اختبار التعبير الكتابي القبلي والبعدي، وتم التحقق من صدقه وثباته بالطرق المناسبة. ومن ثم تطبيق الاختبار القبلي على عينة مقصودة قوامها ٣٠ تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي في إحدى المدارس الابتدائية في مملكة البحرين. وقد تم تصحيح الاختبار وفقاً لنموذج التصحيح. وبعد ذلك تم تطبيق المواقف الصفية على هذه العينة لمدة أسبوعين بواقع حصتين في اليوم الواحد، وقد بلغ مجمل الحصص عشرين حصة. وتم رصد درجات التلاميذ في جميع المواقف؛ وبعد الانتهاء من تطبيقها، قُدم الاختبار البعدي للتلاميذ، وصُحح وفقاً لنموذج التصحيح أيضاً.

ثم أجري اختبار (ت) للاختبارين القبلي والبعدي وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الاختبار البعدي تعزى إلى المواقف التعليمية التعلمية المستخدمة، وتدل على فاعليتها .

وقد آلت الدراسة إلى بعض التوصيات منها: تبني هذه الإستراتيجية في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية، وربط اللغة بالفكر، وتحفيز الطلبة على الكتابة الإبداعية باستخدام شتى الوسائل والطرق التدريسية المعينة على ذلك، والعمل على تعزيز مهارات التفكير العليا في التعبير الكتابي.

الكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

إعداد

الطالبة: سكينـة حسن العكـري

إشراف

الدكتور عمر هارون الخليفة

تاريخ المناقشة

٢٠٠٢/٥/٤م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، وكان جميع أفراد العينة من الذكور (ن = ٣٠) والذين تراوحت أعمارهم بين ٩ – ١٢ سنة. استخدمت ثلاث أدوات في الدراسة هي : مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية)، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري حيث تراوحت الدرجات بين (٣٤ – ٥٦)، والامتحانات النهائية المدرسية للتلاميذ المتفوقين دراسياً (تراوحت النسبة بين ٩٥ – ٩٨٪) . كشفت نتائج الدراسة أن متوسط نسبة الذكاء اللفظي والأدائي والكلي في الطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال كان (١١١)، (٨٤)، و (٩٩) على التوالي. ونال ٢٧٪ من عينة الدراسة نسب ذكاء تقل عن ٩٠ (دون الوسط)، و٥٣٪ تراوحت نسب ذكائهم بين ٩٠ – ١١٠ (الوسط)، بينما تراوحت نسبة ذكاء ١٠٪ بين ١٢٠ – ١٣٠ (ذكي) .

وكشفت نتائج الدراسة أن ١٣٪ من التلاميذ هم موهوبون بدرجة مقبولة وفقاً لتصنيف مقياس وكسلر للذكاء، والذين نالوا نسب ذكاء تتراوح بين ١١٥–١٣٠ . وربما تشير هذه النتائج إلى تدخل عوامل أخرى غير الذكاء في اختيار التلاميذ المتفوقين دراسياً في المدرسة تتمثل في التواصل اللفظي، والتحيز الشخصي، أو الخلفية الأسرية. كما كشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة الذكاء اللفظي والأدائي عند مستوى (٠,٠١) ، وكانت نسبة الذكاء اللفظي أعلى من الأدائي. ولكن لم تكشف الدراسة عن وجود معامل ارتباط دال بين نسبة الذكاء وفقاً لمقياس وكسلر، ونسب درجات التلاميذ المتفوقين دراسياً

في الامتحانات النهائية المدرسية، بينما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين نسب مقياس وكسلر، ونسب مقياس المصفوفات المتتابعة .

وعموماً كان هناك تشتت في درجات العوامل الأربعة لمقياس وكسلر، حيث كانت درجات مؤشر الاستيعاب اللفظي وهي الأعلى (١١٢)، والتحرر من تشتت الانتباه (١٠٤)، والسرعة الإدراكية (١٠٣)؛ بينما كانت درجات التنظيم الإدراكي وهي الأقل (٩١). وكان نمط تشتت الاختبارات اللفظية من الأسهل للأصعب كالآتي : المفردات ، والمعلومات، والفهم، والمدى العددي، والحساب والمتشابهات، بينما كانت بالنسبة للاختبارات الأدائية: فحص الرموز، والمتاهات، وتكميل الصور، وترتيب الصور ، وتجميع الأشياء، ورسوم المكعبات، والترميز. وتوصي الدراسة ليس بمراعاة السجلات المدرسية للتلاميذ فحسب، وإنما مراعاة نسبة الذكاء في الكشف عن الأطفال الموهوبين في مملكة البحرين.

وفي ضوء غياب مقاييس الذكاء في مملكة البحرين، وحاجة المجتمع المحلي الملحة، وعلى الرغم من قصور بعض الجوانب التطبيقية ، فإن الطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال تظل أفضل وسيلة للبحث السيكولوجي في مجال الموهبة، إلى أن تتم عملية إعداد مقاييس سيكولوجية جديدة، وبصورة أفضل للإجابة عن التساؤلات المطروحة في الدراسة الحالية.

208

المجلد 3 العدد 3 سبتمبر 2002

أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الاجتماعيات لتلميذات الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين

إعداد

الطالبة: لطيفة محمد أحمد الدوسري

إشراف

الاستاذ الدكتور عبدعلي محمد حسن

تاريخ المناقشة

١١/٥/٢٠٠٢م

ملخص الدراسة

سعت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالمعلومات في مادة الاجتماعيات لتلميذات الصف الخامس الابتدائي. وقد حاولت الدارسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

١) ما أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ؟

٢) ما أثر التدريس باستخدام خرائط المعرفة في احتفاظ التلميذات بالمعلومات التي تمت دراستها من كتاب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي واسترجاعها عند الحاجة إليها ؟

أعدت الباحثة مجموعة من خرائط المعرفة تتعلق بالموضوعات المختارة للدراسة من كتاب الاجتماعيات الذي يدرس للصف الخامس الابتدائي، وأعدت كذلك اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٢) فقرة من نوع الاختيار من تعدد. ونفذت هذه الدراسة في مدرسة مدينة حمد الابتدائية للبنات بمملكة البحرين. وكان عدد أفراد العينة (٥٦) تلميذة، تم توزيعهن على مجموعتين، المجموعة التجريبية وتضم (٢٧) تلميذة، والمجموعة الضابطة و تضم (٢٩) تلميذة .

تم استخدام التصميم شبه التجريبي من خلال تشكيل مجموعتين ضابطة وتجريبية.

دُرِّست المجموعة التجريبية باستخدام خرائط المعرفة، أما المجموعة الضابطة فقد دُرِّست بالطريقة التقليدية. وقد تأكدت الباحثة من تكافؤ المجموعتين في المعرفة القبلية لموضوعات الدراسة. واستغرقت التجربة أربعة أسابيع ، بواقع حصتين في الأسبوع.

وقد قامت الباحثة نفسها بتدريس المجموعتين التجريبية و الضابطة، وطبقت عليهن الاختبار القلبي، والبعدي، والاختبار المؤجل بعد مرور أربعة أسابيع على إجراء الاختبار البعدي.

و اختبرت فروض الدراسة باستخدام اختبار زتز وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

١) أن التدريس باستخدام خرائط المعرفة، في تدريس الموضوعات المختارة في الدراسة الحالية من الكتاب المدرسي لمادة الاجتماعيات لطالبات الصف الخامس الابتدائي، لا يوجد له أثر في التحصيل الدراسي .

٢) أن التدريس باستخدام خرائط المعرفة، في تدريس الموضوعات المختارة في الدراسة الحالية من الكتاب المدرسي لمادة الاجتماعيات لطالبات الصف الخامس الابتدائي، له أثر إيجابي على الاحتفاظ بالمعلومات لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدد من التوصيات أهمها :

١) التأكيد على تدريب المعلمين والمعلمات على كيفية رسم خرائط المعرفة، وكيفية توظيفها في العملية التعليمية، واستخدامها كأداة للتدريس .

٢) التأكيد على تدريب التلاميذ على إعداد خرائط المعرفة تدريباً كافياً، لكي يتمكن التلاميذ من إعدادها فيما بعد بأنفسهم، حيث تمكنهم من الاستفادة منها في المواد الدراسية المختلفة .

٣) توظيف خرائط المعرفة في تدريس المواد الدراسية المختلفة، لجميع المراحل التعليمية .

أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها في دولة الكويت

إعداد	إشراف
الطالبة: نوال عبدالكريم عثمان أحمد التويجري	**أ. د. محمد عبدالقادر أحمد**

تاريخ المناقشة

١٣/٥/٢٠٠٢م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني «التعلم معا» في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط بدولة الكويت في مادة اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها .

ولهذا الغرض قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي يتألف من ٥٠ فقرة لقياس مهارات الفهم، والسلامة اللغوية، والثروة اللغوية، والتذوق الفني في ثلاثة من الموضوعات المقررة في مادة اللغة العربية على تلميذات الصف الرابع المتوسط بدولة الكويت في العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢م، كما طوّرت مقياساً يتألف من ٢٠ عبارة لتحديد اتجاه التلميذة نحو مادة اللغة العربية .

وقد اختارت الباحثة بطريقة عشوائية صفين من صفوف الرابع المتوسط بمدرسة ليلى القرشية للبنات بمنطقة اليرموك (العاصمة التعليمية)، وتم تقسيمهما عشوائياً إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، بحيث تكونان غير متجانستين في التحصيل، حيث بلغ عدد أفراد كل منهما ٣٠ تلميذة.

وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين، تم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية قبل التجربة، ثم درست تلميذات المجموعة التجريبية بأسلوب التعلم معاً لمدة ثلاثة أسابيع، بينما تم تدريس تلميذات المجموعة الضابطة المادة العلمية نفسها بالطريقة

التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والمناقشة. وبعد انتهاء المعالجة التجريبية، أعادت الباحثة تطبيق الاختبار، والمقياس على تلميذات المجموعتين .

وباستخدام اختبار (ت) للمتوسطات المستقلة وجدت الباحثة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي، وكذلك في مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام طريقة التعلم التعاوني .

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بتبني إستراتيجيات التعلم التعاوني، وأساليبه، وتوظيفه في مدارس دولة الكويت منذ مراحل التعليم الأولى، ودعوة مؤسسات تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى إدخال هذا الأسلوب إلى جانب الأساليب الأخرى في برامج الدورات التدريبية والتنشيطية المخصصة لمعلمي اللغة العربية وسائر المواد الدراسية.

مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية بمملكة البحرين

إعداد

الطالب: محمود أسامة جلال

إشراف

الدكتور: فيصل عيسى شهاب

تاريخ المناقشة

٢٠٠٢/٥/٢٩م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة (TQM) في إدارة المدرسة الابتدائية، كما هدفت إلى التعرف على المتطلبات المتوافرة وغير المتوافرة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الابتدائية بالبحرين .

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين؟

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

١) ما متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الابتدائية ؟

٢) ما المتطلبات المتوافرة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين ؟

٣) ما المتطلبات غير المتوافرة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين ؟

تم في الدراسة تحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الابتدائية بالاستناد إلى مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها، وقام الباحث بتصميم استبانة تحتوي على (٤٤) عبارة تحدد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الابتدائية في مجالات : إسهام السياسات المدرسية في تلبية حاجات المستفيدين، والتحسين

المستمر للجودة بالتركيز على عمليات تقديم الخدمة المدرسية، والوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، واتخاذ القرارات بناء على المعلومات والحقائق، وتطبيق مفاهيم العمل الجماعي، وتعزيز مكانة المعلمين بالمدرسة .

وقد تكوّن مجتمع الدراسة من (١١٥) مدرسة ابتدائية، تم اختيار (٢٥) مدرسة ابتدائية بطريقة العينة العشوائية الطبقية بحيث تكون ممثلة لجميع مناطق البحرين. أسفر تحليل بيانات الدراسة عن نتائج عديدة، أبرزها ما يأتي :

تم تحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الابتدائية بالبحرين، وتبين اتفاق المديرين والمعلمين على عدم توافر متطلب إسهام السياسات المدرسية في تلبية حاجات المستفيدين من الخدمة المدرسية. وهذه النتيجة تثير الكثير من التساؤلات حول الأسباب الكامنة وراء عدم تلبية حاجات المستفيدين وتوقعاتهم. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم توافر متطلب تطبيق مفاهيم العمل الجماعي من وجهة نظر المعلمين، وذلك يثير مجموعة من التساؤلات أيضاً عن أسباب عدم ممارسة المستفيدين من الخدمة المدرسية لمفاهيم العمل الجماعي، بحيث يتم إحراز أفضل النتائج من خلال العمل الجماعي. وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مهمة مؤداها أن هناك محدودية انتشار لثقافة الجودة الشاملة داخل المدرسة الابتدائية. وهذه النتيجة قد تثير الشكوك في قدرة المدرسة الابتدائية على تحقيق جودة الخدمة المدرسية كما يراها المستفيدون منها ويطلبونها .

وفي الختام خرج الباحث بمجموعة من التوصيات مثل ضرورة تبني إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الابتدائية، لتوفير خدمات مدرسية متميزة تتناسب مع الموارد المتاحة ومتطلبات العصر، وإيجاد نظام فاعل يضمن تقويم مستويات الخدمة المدرسية التي تقدمها المدارس الابتدائية ومدى ملاءمتها لحاجات المستفيدين منها وتوقعاتهم .